



**Vol.26, nº 2 (Julio, 2022)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

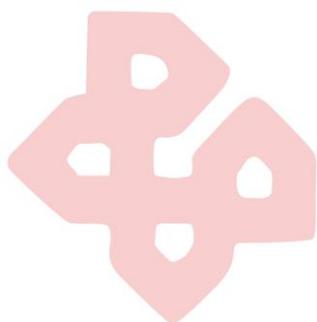
DOI: 1030827/profesorado.v26i2.21481

Fecha de recepción: 06/06/2021

Fecha de aceptación: 09/05/2022

## **LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: UN CAMPO POR EXPLORAR**

*The rural school in the initial training of early childhood and primary school teachers: A field to be explored*



*Carlos Monge López<sup>1</sup>, Francisco Javier García Prieto<sup>2</sup> y Patricia Gómez Hernández<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Universidad Nacional de Educación a Distancia*

*<sup>2</sup>Universidad de Huelva*

*E-mail de los autores: [carlos.monge@edu.uned.es](mailto:carlos.monge@edu.uned.es);*

*[fjavier.garcia@dedu.uhu.es](mailto:fjavier.garcia@dedu.uhu.es);*

*[patricia.gomez@edu.uned.es](mailto:patricia.gomez@edu.uned.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7761-6087>;*

*<https://orcid.org/0000-0002-7427-830X>;*

*<https://orcid.org/0000-0001-9163-7637>*

### **Resumen:**

Con cierta frecuencia, la escuela rural suele ser la primera experiencia como maestro. No obstante, los planes de estudio de las titulaciones que dan acceso al ejercicio de la docencia no suelen reflejar formación específica sobre esta temática, exceptuando alguna asignatura puntual de carácter optativo. En este sentido, se planteó un análisis documental con el propósito de analizar la introducción de la escuela rural en las guías docentes de los Grados de Educación Infantil y de los Grados de Educación Primaria en el contexto español (2 224 guías analizadas). Los resultados mostraron que la formación adquirida en la universidad no garantiza la especificidad de competencias para este tipo de centros educativos a la hora de afrontar una organización y funcionamiento distintos al de la escuela mayoritaria (urbana). Las conclusiones recogen la escasa presencia de la escuela rural en los planes de formación del futuro profesorado, tanto en lo que respecta a la oferta de materias disciplinares concretas como en otras con un carácter más transversal.

*Palabras clave:* currículum de formación docente; desarrollo profesional; escuela rural.



## Abstract:

Rural schools are often the first experience of teaching. However, the curricula of the qualifications that give access to teaching do not usually reflect specific training around this topic, except in some specific optional subjects. In this sense, a documentary analysis was developed with the purpose of analyzing the introduction of rural schools in the teaching guides of Early Childhood Degrees and Primary Education Degrees in the Spanish context (2 224 documents analyzed). The results showed that the training acquired at university does not guarantee the specificity of skills for this type of school when facing an organization and operation different from that of the majority urban school. The conclusions indicate the scarce presence of rural schools in the training plans of future teachers, both with regard to the offer of specific disciplinary subjects and in others with a more transversal character.

*Key Words:* professional development; rural schools; teacher education curriculum.

## 1. Introducción

Algunas políticas públicas han supuesto un paso adelante para la formación del profesorado de las escuelas rurales, como aquellas que generaron la creación de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (Ayala et al., 2012) o los Centros Rurales de Innovación Educativa (Abós et al., 2015; Vigo-Arrazola y Soriano-Bozalongo, 2020). Sin embargo, actualmente hay un desmantelamiento en lo referido a estos contextos educativos tan particulares, complejos y más propensos a determinadas limitaciones.

Como señala Torres (2011), el sistema educativo español y la formación del profesorado son injustos desde un enfoque curricular, porque, entre otras muchas cuestiones, no están pensados para los contextos rurales. En este caso, argumenta que se olvida e invisibiliza a los protagonistas de las escuelas enclavadas en estos entornos y comunidades.

Un análisis de los objetivos y contenidos de los desarrollos curriculares que estaban planteando las universidades españolas en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior pone de relieve algunos resultados de los nuevos planes de estudio de los Grados de Maestro (Abós, 2011). Concretamente, se anuncia que la escuela rural está ausente o, si aparece, es para relacionar lo rural con una situación de desventaja. No obstante, esta cuestión no es exclusiva del contexto español, pues el análisis de la literatura en otros estudios demuestra que es un fenómeno a nivel internacional (Bagley y Hillyard, 2014; Beutel et al., 2011; Ramnarain, 2014; Reagan et al., 2019; Roberts y Fuqua, 2021; Ryan, 2014; Saigal, 2012; Vigo-Arrazola y Beach, 2018).

En los últimos años sigue presente la brecha entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas en cuanto a formación docente se refiere (Islam, 2012; Knoblauch y Chase, 2015; Ramnarain, 2014). Como recogen Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo (2017), “actualmente los docentes destinados a este tipo de centros suelen contar con escasa, o nula, experiencia, a lo que se une la falta de formación recibida en la universidad para enfrentarse a este tipo de realidades” (p. 219).

Concretamente en el contexto español, cabe destacar algunos datos que evidencian la deficiente formación y el desconocimiento generalizado del profesorado sobre la escuela rural. Así, tras un estudio desarrollado en Andalucía, se pone de manifiesto que solamente el 4% de los estudiantes de Magisterio realizan el Prácticum en escuelas rurales y que el 84% reconoce que la formación inicial recibida en materia de escuelas rurales resulta inadecuada (Hinojo et al., 2010). Otro estudio posterior realizado en Andalucía, Cataluña y Aragón recoge que aproximadamente una cuarta parte (24.70%) del profesorado de escuelas rurales está en su primer año de ejercicio, que más de la mitad (52.30%) del profesorado de estos centros educativos no acumula más de 3 años de experiencia docente y que, entre otras evidencias, el 80.70% no participa en actividades de formación permanente relacionadas con las aulas multigrado (Bustos, 2014). En líneas similares, el 66.70% del profesorado en activo en escuelas rurales de Castilla-La Mancha afirma no haber recibido ninguna formación al respecto a su paso por la universidad, a lo que cabe añadir que el 52.10% de los futuros docentes castellano-manchegos tampoco la reciben actualmente (Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017). En un reciente informe sobre la oferta académica de todas las universidades españolas, se recogen únicamente tres asignaturas sobre la escuela rural, a pesar del compromiso político por incorporar esta temática en la formación inicial del profesorado (Manso, 2019) y del esfuerzo de algunos grupos de investigación reconocidos en esta materia (Abós et al., 2015).

La complejidad de las escuelas rurales y sus múltiples peculiaridades provocan que el profesorado necesite una formación específica al respecto. De hecho, esa naturaleza hace extremadamente difícil conceptualizar la escuela rural, considerando que cada una de ellas es única y que están reguladas en función de cada Comunidad Autónoma (Bustos, 2014; Vigo-Arazola y Soriano-Bozalongo, 2020). Por ejemplo, unas son unitarias y otras poseen varias clases; unas son multigraduadas y otras no lo son; en unas se imparte solamente Educación Infantil y Primaria, mientras que otras también suman los primeros niveles de la Educación Secundaria Obligatoria; etc. Incluso, las escuelas rurales pueden ser muy diferentes en función tanto de la región administrativa como del país (Ramnarain, 2014). Además, para dificultar más su conceptualización, la escuela rural ha de ser considerada en el contexto donde su ubica con los valores propios de cada localidad (Bagley y Hillyard, 2014; Beach et al., 2019; Roberts y Fuqua, 2021). Y a ello cabe sumar algunas problemáticas que se detallan en el siguiente apartado.

Como se puede apreciar en los siguientes apartados, suele ser una de las principales demandas y controversias de los docentes de estos centros, pues el 73.1% del profesorado que ejerce en la escuela rural indica que la universidad no le prepara para trabajar en estos contextos (García-Prieto, 2015). Magro-Gutiérrez (2019) analiza las necesidades formativas del profesorado en formación durante sus prácticas curriculares en escuelas rurales, concluyendo que es necesaria la formación continua para atender las peculiaridades en la educación rural.

Es tanta la idiosincrasia de la escuela rural que provoca transformaciones en las percepciones del profesorado de nueva incorporación en estos centros, determina la

gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y condiciona la identidad profesional del profesorado (Bustos, 2007). La formación inicial del profesorado genera una expectativas y estereotipos hacia la escuela rural que, en la mayoría de las ocasiones, no se corresponden con las múltiples realidades verdaderamente presentes en estos centros educativos (Anthony-Stevens y Langford, 2020; Anzano et al., 2021; Anzano y Stewart, 2016; Fry y Anderson, 2011; Qiao y Lia, 2019).

La formación para la escuela rural no debe ser un mensaje de menor transcendencia en educación, aunque desde los planes de estudio del Grado de Maestro se establezca una formación bajo las pautas de la escuela mayoritaria y generalista. Para ello, se deben implementar medidas que garanticen la participación y el compromiso del estudiante en la adquisición de competencias específicas (Chaparro-Aguado y Santos-Pastor, 2018).

En el marco de este contexto, el principal objetivo de este trabajo es analizar la presencia/ausencia de elementos curriculares vinculados a la escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En definitiva, se trata de contribuir a generar conocimiento y visibilizar una temática olvidada en distintos ámbitos universitarios y científicos, entre otros.

### **1.1. El problema de la formación del profesorado en torno a la escuela rural**

Si bien es cierto que el interés por lo rural parece estar creciendo en los últimos años, todavía se sabe relativamente poco sobre los esfuerzos orientados a la preparación de docentes de cara a trabajar en escuelas rurales (Reagan et al., 2019). Aunque existen titulaciones universitarias específicas para la capacitación de docentes competentes para la enseñanza en medios rurales, no se trata de algo sólido en las políticas públicas ni extendido a lo largo de múltiples territorios (Fernandes, 2019; Lopes et al., 2016).

Cuando se analiza la literatura sobre la escuela rural existen tres grandes temas bastante recurrentes (Bustos, 2007): la reivindicación, el victimismo y, en cuanto a lo que aquí concierne, la deficiente formación inicial y permanente del profesorado. Así, se dan casos donde la escuela rural resulta inexistente en la formación inicial del profesorado, de tal manera que los docentes en activo llegan a recurrir a estructuras informales para mejorar su capacitación (Wohlfahrt, 2018). Y, además, demandan el diseño y desarrollo de cursos de formación continua en materia de la enseñanza en entornos rurales (Adams y Farnsworth, 2020), especialmente los profesores noveles (Luschei y Zabaidah, 2012). La mayoría de ocasiones se convierten en centros de tránsito hacia una escuela urbana. La puesta en práctica de innovaciones y reformas en las escuelas rurales requiere, al menos, un sistema que integre estrategias de formación inicial del profesorado con estrategias de formación continua, así como estructuras formales e informales (Wohlfahrt, 2018). Por separado son insuficientes para alcanzar un sistema educativo de calidad en las zonas rurales (Hanbing y McCormick, 2012; Saigal, 2012; Wong, 2017).

Tras la participación en una experiencia de formación continua de directivos de escuelas rurales, dichos agentes llegan a coincidir en identificar la falta de formación reglada del profesorado de sus centros como una de las principales limitaciones para el desarrollo profesional (McDermott y Allen, 2015). A pesar de encontrar escasas evidencias sobre la satisfacción de los directores acerca de la formación docente en entornos rurales, esta problemática se agrava en cuanto a las dificultades encontradas para el asesoramiento y orientación en las aulas multigrado (Luschei y Zabaidah, 2012). Otros estudios que analizan la dirección escolar en la educación rural (Álvarez-Álvarez et al., 2020) indican la débil formación específica y la preocupación que existe al respecto.

Incluso, cuando se llega a recibir una formación inicial sobre esta cuestión, suele ser valorada como insuficiente, excesivamente teórica y alejada de las competencias profesionales (Anzano et al., 2021).

Todas estas cuestiones acarrearán una importante problemática. Una formación docente deficiente, especialmente en fases iniciales, puede llevar a un sentimiento de distanciamiento emocional con el lugar y una falta de sentimiento de pertenencia hacia el centro educativo, lo que produce una alta movilidad de profesorado en las escuelas rurales (Beach et al., 2019; Knoblauch y Chase, 2015; Reagan et al., 2019). Precisamente, esto supone un problema en cuanto que el diseño y desarrollo de procesos de mejora a largo plazo son casi impensables si cada curso escolar se marcha un docente y entra uno nuevo. Y esto, ligado al aislamiento docente, se ve agravado por la falta de formación inicial que arrastran los profesores de escuelas rurales para liderar la construcción de proyectos compartidos (Beutel et al., 2011; Eppley, 2015; Islam, 2012).

Como recoge Fernandes (2019), la formación inicial del profesorado de escuelas rurales todavía debe afrontar diversas problemáticas epistemológicas y curriculares que aún no se encuentran solventadas suficientemente e que, incluso en muchos casos, son cada vez mayores. Y a ello hay que añadir las diversas problemáticas agravadas en las escuelas rurales que tampoco son abordadas suficiente, específica y sistemáticamente en la formación del profesorado, como son el abandono temprano, la competencia digital o la exclusión social (Corbett y Gereluk, 2020).

## **1.2. La formación inicial del profesorado para la enseñanza en escuelas rurales**

Si bien es cierto que la formación continua y adquisición de competencias del profesorado necesitan seguir mejorando en torno a la escuela rural (Abós, 2007; Boix y Buscá, 2020), el primer paso debe ser su inclusión en las titulaciones universitarias conducentes al ejercicio de la docencia. Pero es una cuestión compleja que requiere mucha planificación y no puede realizarse de cualquier forma. En esta línea, la formación inicial del profesorado debe tener en cuenta distintas estrategias que en otros países vienen ofreciendo resultados satisfactorios:

- La inclusión de materias específicas al respecto, el desarrollo de contenidos concretos sobre esta temática a partir de varias asignaturas y la promoción de prácticas curriculares en escuelas rurales (Ryan, 2014).
- La participación en jornadas de inmersión en escuelas rurales promovidas por las universidades (Beutel et al., 2011).
- La puesta en práctica de talleres para liderar procesos de auto-formación y transformación en estos centros educativos (McDermott y Allen, 2015).
- La construcción de comunidades de aprendizaje rural (Islam, 2012).
- El fomento de la reflexión y los cambios conceptuales a través de cursos específicos sobre la temática (Anthony-Stevens et al., 2017; Anthony-Stevens y Langford, 2020).
- La participación de futuros docentes en tertulias dialógicas realizadas en escuelas rurales o, entre otras estrategias, en seminarios para la detección y solución de necesidades en estas escuelas (Anzano y Stewart, 2016).

Sin embargo, las diferentes estrategias han de ser consideradas simultáneamente con una perspectiva holística, pues si se hace de forma aislada lo que se consigue es dotar al profesorado de una visión fragmentada y frágil de la escuela rural (Anthony-Stevens et al., 2017; Qiao y Lai, 2019).

También deben considerarse los recursos y las posibilidades de acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, pues son percibidos como unas de las principales dificultades a la hora de implementar programas a distancia de formación inicial del profesorado en torno a la escuela rural (Bustos, 2014; Hanbing y McCormick, 2012; Mhishi et al., 2012; White y Kline, 2012).

Por otro lado, puede destacarse la existencia de algunas experiencias para incorporar la escuela rural en las prácticas curriculares de las titulaciones conducentes al ejercicio de la docencia (Gerard et al., 2013; Kline et al., 2013; Saigal, 2012; White y Kline, 2012). Sin embargo, en líneas generales, su presencia suele ser considerablemente escasa tanto en el periodo de prácticas como en las asignaturas más teóricas (Anthony-Stevens et al., 2017; Anzano et al., 2021; Eppley, 2015; Hinojo et al., 2010).

En definitiva, tras una revisión de la literatura, Reagan et al. (2019) llegan a concluir que en la formación inicial del profesorado existe una falta generalizada de contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales vinculados a la educación en zonas rurales.

## **2. Método**

En la misma línea y con un planteamiento similar a lo realizado anteriormente en el análisis de los planes de estudio de la formación inicial del profesorado (Monge et al., 2022; Monge y Gómez, 2021), esta investigación se basó en el análisis documental de las guías docentes de los Grados en Educación Infantil y Primaria de las

universidades españolas incluidas en el Academic Ranking of World Universities (conocido como Shanghai Ranking) de Educación en 2019 (Tabla 1). Independientemente del enfoque y del método elegidos, la investigación en el ámbito de la escuela rural debe aportar evidencias de calidad que ayuden a mejorar a sus estudiantes, a sus profesores, a la propia organización escolar en su conjunto y a su contexto (Roberts y Fuqua, 2021). En este caso, lo que se buscó fue conocer el diseño de los planes de formación del profesorado de las Facultades de Educación españolas de mayor reconocimiento internacional, con la idea de apoyar la reconstrucción de titulaciones conducentes a la docencia que sean coherentes con la escuela rural, especialmente en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior. También cabe tener en cuenta que España es uno de los países europeos con unas zonas de baja densidad poblacional (p. e.: “la Siberia española”).

Siendo conscientes de las polémicas generadas y de las debilidades del uso de estos sistemas de clasificación de la investigación y la docencia, este ranking parece ser el más extendido a la hora de evaluar propuestas de movilidad, acreditaciones, reconocimientos, etc. (Martínez, 2011). Las guías docentes seleccionadas y analizadas fueron del curso académico 2019-2020, pues en el momento de la elaboración y envío de este artículo todavía algunas universidades no contaban con todas las guías docentes actualizadas y publicadas del segundo semestre del curso 2020-2021.

Tabla 1  
*Universidades españolas en el Shanghai Ranking de Educación (2019)*

	Posición mundial	Publicaciones indexadas	Citas recibidas	Colaboración internacional	Mejores artículos	Premios
UB	151-200	49.6	65.3	58.8	23.6	-
EHU/UPV	201-300	43.6	72.2	36.5	13.6	-
UAM	201-300	34.6	69.2	67.7	19.2	-
US	201-300	41.1	65.8	43.6	13.6	-
UAB	301-400	45.5	63.3	59.1	0.0	-
UGR	301-400	46.3	62.2	55.2	0.0	-
UNED	301-400	36.2	73.6	44.8	0.0	-
USAL	301-400	33.5	64.7	64.7	13.6	-
UV	301-400	44.7	62.1	44.2	0.0	-
UAH	401-500	24.8	90.1	54.7	0.0	-
UCLM	401-500	24.8	67.5	47.3	19.2	-
UCM	401-500	38.2	50.1	53.3	0.0	-
UC3M	401-500	23.6	94.9	68.8	0.0	-
UDG	401-500	21.7	67.4	51.7	19.2	-
ULL	401-500	25.4	70.7	55.1	13.6	-
UMA	401-500	30.4	57.7	41.6	13.6	-
UNICAN	401-500	24.2	62.2	59.4	13.6	-
UNIOVI	401-500	33.0	77.1	63.3	0.0	-

UNIZAR	401-500	28.3	80.8	59.8	0.0	-
UOC	401-500	28.5	71.1	60.6	0.0	-
UPV	401-500	30.1	76.1	52.8	0.0	-
UVA	401-500	27.0	77.5	57.5	0.0	-

Nota: las universidades en el mismo rango de la clasificación han sido ordenadas alfabéticamente.  
Fuente: elaboración propia.

Finalmente se descargaron 2 224 guías docentes (Tabla 2), correspondiendo el 43.62% al Grado en Educación Infantil y el 56.38% al Grado en Educación Primaria. Pudo destacarse que la totalidad de las guías docentes que fueron analizadas pertenecían a universidades de titularidad pública y con enseñanza presencial. También pudo destacarse el alto porcentaje de guías docentes de algunas Comunidades Autónomas, como fue el caso de Cataluña (20.41%), Comunidad de Madrid (17.54%) y Andalucía (13.35%).

Tabla 2  
*Guías docentes utilizadas en el análisis documental*

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Total
UB	69	88	157
EHU/UPV	57	57	114
UAM	64	82	146
US	42	51	93
UAB	56	78	134
UGR	48	53	101
UNED	0	0	0
USAL	60	72	132
UV	38	76	114
UAH	53	64	117
UCLM	56	65	121
UCM	54	73	127
UC3M	0	0	0
UDG	82	81	163
ULL	48	55	103
UMA	40	63	103
UNICAN	62	69	131
UNIOVI	49	77	126
UNIZAR	46	75	121
UOC	0	0	0
UPV	0	0	0
UVA	46	75	121
Total	970	1 254	2 224

Nota: existen algunos casos donde no se recopiló las guías docentes porque en el curso académico 2019-2020 no se ofertaron las titulaciones de interés para esta investigación.

Fuente: elaboración propia.

Una vez descargadas las guías docentes se procedió a la categorización y codificación de la información a través del software Atlas.ti. Dicho análisis se realizó en base a términos como “escuela/aula unitaria”, “escuela/aula multigrado”, “escuela/aula multinivel” y “escuela/aula rural”. El objetivo fue responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué proporción de estas universidades incluyen asignaturas donde se aborden estos conceptos?
2. ¿Qué peso tienen estas temáticas en los planes de estudio en función del carácter de las asignaturas (obligatorias, de formación básica, optativas, prácticas externas obligatorias y trabajo final) y del número de créditos?
3. ¿Cómo se distribuyen estos temas en los elementos curriculares de las asignaturas (contextualización, contenidos, objetivos, competencias, metodología, evaluación y bibliografía)?

### 3. Resultados

#### 3.1. Presencia de asignaturas que abordan la escuela rural

De las 36 titulaciones analizadas, únicamente 45 asignaturas contenían elementos relativos a la escuela rural (Figura 1), estando más presentes en los Grados de Educación Infantil (57.78%) que en los Grados de Educación Primaria (42.22%). Descartando a las universidades que no ofertaron estas titulaciones en el curso académico 2019-2020, pudo señalarse que otras que sí lo hacían no contemplaban ninguna cuestión sobre la escuela rural en sus guías docentes: Universidad de Sevilla, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Valencia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de La Laguna y Universidad de Málaga.

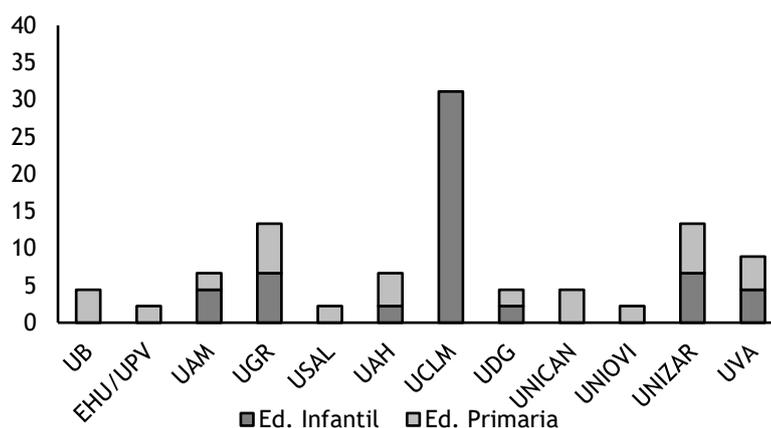


Figura 1. Distribución de las asignaturas por universidades. Fuente: elaboración propia.

En los resultados agrupados, la Universidad de Castilla-La Mancha aportó el 31.11% al total de asignaturas que abordaban la escuela rural en sus distintas perspectivas. Concretamente, supuso el 53.85% de las asignaturas de los Grados en

Educación Infantil, aunque resultó inexistente en los Grados de Educación Primaria. Para esta última titulación, fueron la Universidad de Granada y la Universidad de Zaragoza quienes más asignaturas aportaron (15.79% cada universidad).

### 3.2. Peso de las asignaturas que abordan la escuela rural

Del total de evidencias que hacían mención a la escuela rural en las titulaciones analizadas (92 evidencias), la mayoría de ellas se encontraron en asignaturas optativas (42.39%) y de formación básica (38.04%) (Figura 2). Concretamente, dentro de las asignaturas optativas, hubo más presencia en los Grados de Educación Infantil (25%) que en los Grados de Educación Primaria (17.39%), como sucedió también para las asignaturas obligatorias, las prácticas externas y los trabajos finales. A pesar de ello, la presencia de cuestiones relativas a la escuela rural fue prácticamente inexistente en las prácticas externas (5.43%) y, más aún, en los trabajos finales (1.09%).

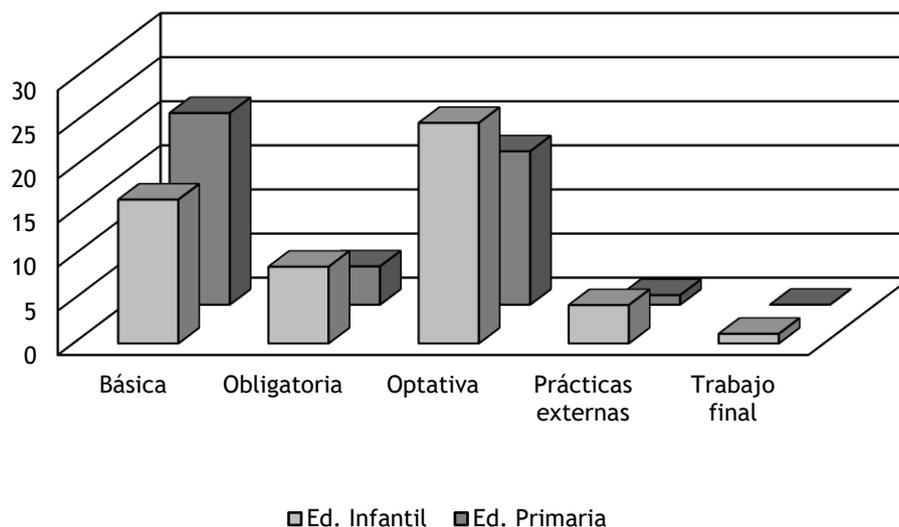


Figura 2. Distribución de la escuela rural en función del tipo de asignaturas. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la distribución de los elementos sobre la escuela rural en asignaturas con más carga horaria, la mayoría de las evidencias se encontraron en asignaturas con 6 ECTS (58.70%). En el caso de los Grados de Educación Primaria, la escuela rural solamente se encontraba en asignaturas de 3 ECTS (34.15%) y 6 ECTS (65.85%). En cambio, en los Grados de Educación Infantil la distribución fue más amplia, incorporando también asignaturas de hasta 18 y 24 ECTS (Figura 3).

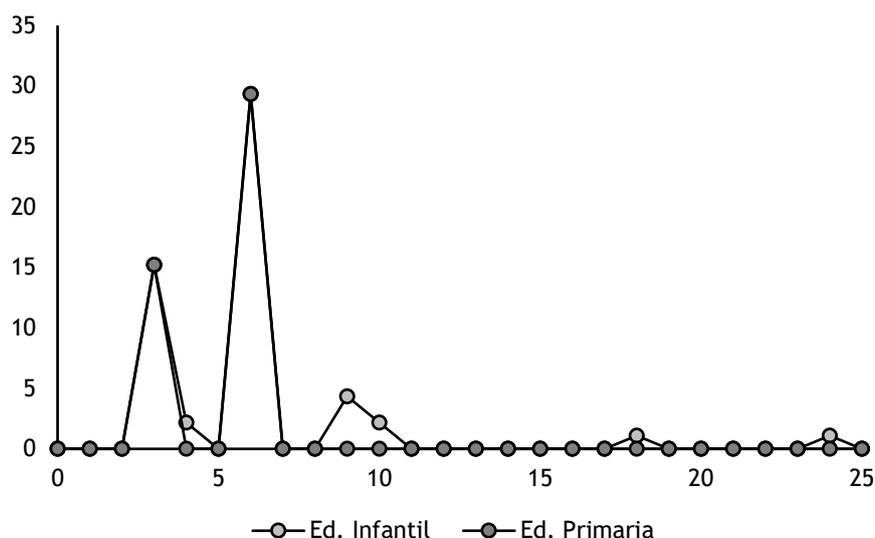


Figura 3. Distribución de la escuela rural en función de los créditos. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, pudo destacarse la oferta de la Universitat de Girona con una asignatura optativa de 3 ECTS bajo el título “Escuela rural”, tanto en el Grado de Educación Infantil como en el Grado de Educación Primaria.

### 3.3. La escuela rural en los elementos curriculares de la formación inicial del profesorado

La mitad de las cuestiones que hacían referencia a la escuela rural en las guías docentes de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria se correspondía a la bibliografía de las asignaturas (50%) (Figura 4), siendo seguido por los contenidos (25%) (p. e.: “la escuela rural: características diferenciadoras” de la asignatura Organización y planificación escolar del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid o “La especificidad de la escuela rural: los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas multigrado” de la asignatura Currículo en contextos diversos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza), por las competencias (21.74%) (p. e.: “conocer la realidad escolar, tanto rural como urbana, en la que va a desempeñar su futuro trabajo” de las Prácticas escolares I del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza o “diseñar y elaborar, en el marco de diseños de aprendizaje multinivel, planes educativos individuales que respondan a las necesidades específicas de cada alumno con necesidades de apoyo educativo, conforme el sentido que al respecto establece la normativa vigente” de la asignatura Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa del Grado en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid) y por la contextualización de las asignaturas (3.26%) (p. e.: “Es una optativa orientada al alumnado que tenga inquietud por conocer el funcionamiento y organización de estas escuelas. También pretende dar herramientas para que los futuros maestros puedan adoptarse mejor y más rápido a esta tipología de escuela” de la asignatura Escuela rural del Grado en Educación Primaria de la Universitat de Girona). En cambio, no se encontró ninguna evidencia en los objetivos, metodología y evaluación. También pudo destacarse la diferencia en la

presencia de competencias vinculadas a la escuela rural en los Grados de Educación Infantil (17.39%) y en los Grados de Educación Primaria (4.35%).

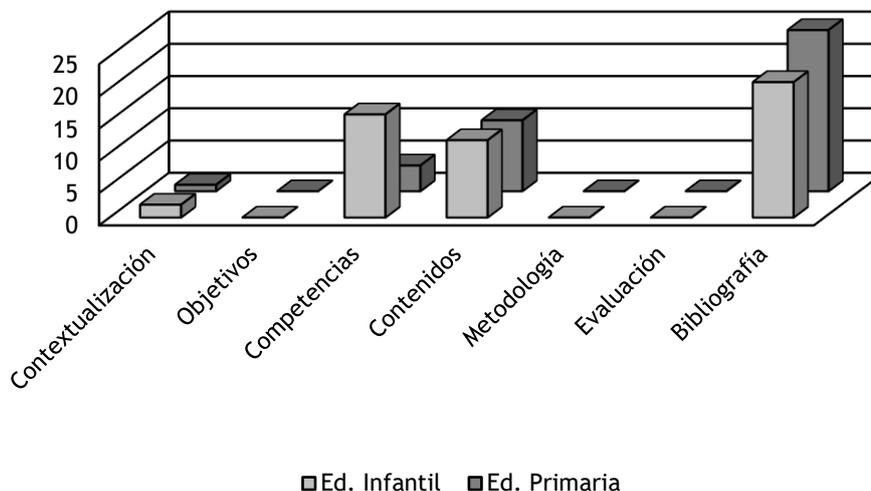


Figura 4. Distribución de la escuela rural en función del tipo de asignaturas. Fuente: elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

Tras una profunda revisión, Bustos (2007) llega a concluir que unas de las temáticas más presentes en la literatura sobre la escuela rural es la deficiente formación inicial del profesorado. En esta línea, los resultados aquí hallados vienen a confirmar esta afirmación y a complementar lo obtenido con otros enfoques metodológicos, como son los estudios por encuesta (Bustos, 2014; Hinojo et al., 2010; Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017). Que solamente existan 45 asignaturas que aborden la escuela rural en las mejores Facultades de Educación españolas coincide con la problemática curricular evidenciada en otros contextos (Fernandes, 2019) y su escasa presencia en los planes de estudio de las universidades españolas (Manso, 2019). Esto puede deberse a la falta de interés y escasas perspectivas de futuro que despierta el contexto rural, incluyendo sus escuelas, como viene recalando Torres (2011).

Existen universidades que no incluyen aspectos sobre la escuela rural en sus asignaturas de los Grados en Educación Infantil y Primaria. Así, la Universidad Nacional de Educación a Distancia ni oferta estas titulaciones ni, por consiguiente, aborda la escuela rural en la formación inicial del profesorado, pues cabe tener en cuenta que los problemas de acceso a internet en las zonas rurales son percibidos como una de las grandes dificultades a solventar (Bustos, 2014; Hanbing y McCormick, 2012; Mhishi et al., 2012; White y Kline, 2012). También se dan otras características que pueden ayudar a explicar la ausencia de esta temática en las titulaciones analizadas, considerando que algunas de las universidades que no la incluyen actúan en provincias con alta densidad poblacional (p. e.: Barcelona, Sevilla, Valencia o Madrid), mientras

que la mayoría de universidades que más asignaturas oferta se encuentra en provincias con baja densidad poblacional (p. e.: Cuenca, Huesca o Teruel).

Además de esta escasa presencia de la escuela rural en la formación inicial del profesorado (Abós, 2007), puede destacarse que esta temática se aborda principalmente desde asignaturas optativas y desde la bibliografía. En el primero de los casos, los resultados aquí hallados vienen a justificar que los futuros profesores lleguen a establecer sus propios itinerarios según sus intereses hacia la escuela rural (Adams y Farnsworth, 2020; Luschei y Zabaidah, 2012; Wohlfahrt, 2018) y, paralelamente, a evidenciar la casi inexistencia de esta temática en el Prácticum (Anthony-Stevens et al., 2017; Anzano et al., 2021; Eppley, 2015; Hinojo et al., 2010), a pesar de aportar beneficios constatados (Gerard et al., 2013; Kline et al., 2013; Saigal, 2021; White y Kline, 2012). Y, en el caso de la bibliografía como elemento curricular de las guías docentes, su alto porcentaje explica la nula distribución a través de los objetivos, metodología y evaluación o, en el mejor de los casos, la escasa distribución a lo largo de los contenidos de cada asignatura. En este sentido, puede recogerse la propuesta modular de White y Kline (2012) de cara a estructurar los contenidos sobre la escuela rural en la formación inicial del profesorado: (1) conocimiento sobre el entorno rural, (2) noción del espacio, (3) comprensión de la identidad del profesorado de escuelas rurales y de su trabajo, (4) visión del trabajo en comunidades rurales y regionales, (5) preocupación por la vida del alumnado de escuelas rurales, (6) experiencia profesional (modelos de enseñanza, comunicación remota, simulaciones, visitas de campo y prácticas curriculares) y (7) asesoramiento para el desempeño en escuelas rurales. Pero ello ha de hacerse desde un enfoque que integre el conocimiento teórico con el conocimiento práctico sobre la escuela rural, pues de no ser así se corre el riesgo de continuar con las mismas problemáticas al respecto (Anzano et al., 2021). Lo que se puede pretender con esta propuesta es construir una formación inicial del profesorado sólida y sistematizada, pues si, como demuestran los resultados aquí expuestos, los contenidos se difuminan a través de distintas asignaturas se está corriendo el riesgo de ofrecer una visión parcelada y frágil (Anthony-Stevens et al., 2017; Qiao y Lai, 2019).

Todas estas conclusiones han de ser consideradas en el marco de una investigación con puntos fuertes y limitaciones. En este, se opta por seleccionar a aquellas Facultades de Educación españolas incluidas en uno de los rankings internacionales más extendidos, con las fortalezas y debilidades que ello conlleva (Martínez, 2011). Pero, si la presencia de la escuela rural es deficiente en las mejores instituciones universitarias del país, cabe preguntarse qué está sucediendo en las demás, si sería necesaria una formación específica para contextos diversos o si la formación tipo para la escuela mayoritaria (urbana) seguiría siendo válida para la rural. En definitiva, lo que se pretende con esta investigación es contribuir a visibilizar una problemática y arrojar evidencias que ayuden a seguir trabajando para mejorar la formación docente en torno a la escuela rural.

Como líneas de continuidad, se espera ampliar este estudio con el fin de analizar otro tipo de formación continua que adquiere el docente una vez que está

ejerciendo y que se ofrecen por diferentes vías: centros de profesorado, formación en centros, cursos online, entre otras posibilidades, lo cual debe llevar a plantearse si se garantiza la adquisición de competencias docentes para situaciones divergentes como es el caso de la escuela rural (Anzano et al., 2021; Boix y Buscá, 2020).

### Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿Tienen implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1,2), 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.35.89,%2090.2007>
- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 39-52.
- Abós, P., Boix, R., Bustos, A., Domingo, L., Domingo, V. y Ramo, R.M. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña. *International Studies on Law and Education*, 19, 73-90.
- Adams, R., y Farnsworth, M. (2020). Culturally responsive teacher education for rural and native communities [Formación docente culturalmente comprometida con las comunidades rurales y nativas]. *Multicultural Perspectives*, 22(2), 84-90. <http://doi.org/10.1080/15210960.2020.1741367>
- Álvarez-Álvarez, C., García-Prieto, F., y Pozuelos-Estrada, F. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Anthony-Stevens, V., y Langford, S. (2020). “What do you need a course like that for?” Conceptualizing diverse ruralities in rural teacher education [“¿Para qué necesitas un curso como ese?”. Conceptualizando las diversas ruralidades en la formación rural del profesorado]. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 332-344. <https://doi.org/10.1177/0022487119861582>
- Anthony-Stevens, V., Gehlken, E., Jones, C., Day, S., y Gussenhoven, S. (2017). “I am assumed to be someone who doesn’t have to deal with diversity”: Countering the denial of diversity in rural teacher education [“Se supone que soy alguien que no tiene que lidiar con la diversidad”: contrarrestando la negación de la diversidad en la formación rural del profesorado]. *Multicultural Education Review*, 9(4), 270-288. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383813>
- Ayala, C.L., Molina, V., y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 195-219. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-212>

- Anzano, A.P., y Stewart, T.T. (2016). Confronting challenges at the intersection of rurality, place and teacher preparation: Improving efforts in teacher education to staff rural schools [Enfrentando los desafíos en la intersección de la ruralidad, el lugar y la preparación del profesorado: mejorando los esfuerzos en la formación del profesorado de escuelas rurales]. *Global Education Review*, 3(1) 108-128.
- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2020). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agente implicado. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Bagley, C. y Hillyard, S. (2014). Rural schools, social capital and the big society: A theoretical and empirical exposition. *British Educational Research Journal*, 40(1), 63-78.
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M. y Per-Ake, R. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>
- Beutel, D., Adie, L., y Hudson, S. (2011). Promoting rural and remote teacher education in Australia through the Over the Hill Project [Promoción de la formación docente en zonas rurales y remotas en Australia a través del Proyecto “Sobre la Colina”. *International Journal of Learning*, 18(2), 377-388.
- Boix, R., y Buscá, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-26.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, 24, 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Chaparro-Aguado, F., y 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>
- Corbett, M., y Gereluk, G. (Eds.) (2020). *Rural teacher education. Connecting land and people* [Formación rural del profesorado. Conectando tierra y personas]. Springer.
- Eppley, K. (2015). “Hey, I saw your grandparents at Walmart”: Teacher education for rural schools and communities [“Oye, vi a tus abuelos en Walmart”: formación

- del profesorado para escuelas y comunidades locales]. *Teacher Educator*, 50(1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.975061>
- Fernandes, F.S. (2019). Formação de professores de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo: entre cartas, epistemologias e currículos [Formación del profesorado de Matemáticas en Licenciaturas de Educación Rural: entre cartas, epistemologías y currículos]. *Boletim de Educação Matemática*, 33(63), 27-44. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a02>
- Fry, S.W., y Anderson, H. (2011). Career changers as first-year teachers in rural schools [Cambio de carrera en el primer año del profesorado en escuelas rurales]. *Journal of Research in Rural Education*, 26(12), 1-15.
- García-Prieto, F.J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. Universidad de Huelva.
- Gerard, J., Lapointe, J., Ralph, E., y Walker, K. (2013). Aboriginal post-interns' views of their rural teaching-practicum [Visiones de los post-internos aborígenes sobre su práctica de enseñanza rural]. *Contemporary Issues in Education Research*, 6(3), 317-324. <https://doi.org/10.19030/cier.v6i3.7902>
- Hanbing, Y., y McCormick, B. (2012). China: Strengthening the quality of teacher education in rural communities [China: fortalecimiento de la calidad de la formación docente en comunidades rurales]. En B. Moon (Ed.), *Teacher education and the challenge of development. A global analysis* (pp. 55-75). Routledge.
- Hinojo, F.J., Raso, F., y Hinojo, M.A. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 79-105.
- Kline, J., White, S., y Lock, G. (2013). The rural practicum: Preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia [El Prácticum rural: preparando una fuerza laboral docente de calidad para las zonas rurales y regionales de Australia]. *Journal of Research in Rural Education*, 28(3), 1-13.
- Knoblauch, D. y Chase, M.A. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 104-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.001>
- Lopes, J.C., Pulino, L.H.C.Z., Barbato, M., y Pedroza, R.L.S. (2016). Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores [Construcciones colectivas en la educación rural inclusiva: reflexiones sobre una experiencia en la formación del profesorado]. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 607-623. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016144743>

- Luschei, T.F., y Zabaidah, I. (2012). Teacher training and transitions in rural Indonesian schools: A case study of Bogor, West Java [Formación del profesorado y transiciones en escuelas rurales indonesas: un estudio de caso en Bogor (Java Occidental)]. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 333-350. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.711241>
- Magro-Gutiérrez, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil para la atención a la diversidad de Colegios Rurales Agrupados. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 25, 103-125.
- Manso, J. (Coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Martínez, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de Educación Superior*, 157(1), 77-97.
- McDermott, P., y Allen, N. (2015). Successes and challenges of implementing a teacher education project in rural Sierra Leone [Éxitos y desafíos en la implementación de un proyecto de formación del profesorado en las zonas rurales de Sierra Leona]. *International Journal of Educational Research*, 71, 16-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.001>
- Mhishi, M., Bhukuvhani, C.E., y Sana, A.F. (2012). Science teacher training programme in rural schools: An Open Distance Learning lesson from Zimbabwe [Programa de formación del profesorado de Ciencias en escuelas rurales: una lección de aprendizaje abierto a distancia desde Zimbabwe]. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 72-86. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1058>
- Monge, C., y Gómez, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Monge, C., Gómez, P. y García-Barrera, A. (2022). La justicia social en la concreción curricular de los Grados de Maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>
- Qiao, X., y Lai, M. (2019). Pre-service teachers' job-related perceptions of teaching in rural areas: A study of the free teacher education programme in mainland China [Percepciones laborales de futuros profesores sobre la enseñanza en áreas rurales: un estudio sobre el programa gratuito de formación docente en China continental]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(7), 782-799. <http://doi.org/10.1080/13540602.2019.1693358>
- Ramnarain, U.D. (2014). Teachers' perceptions of inquiry-based learning in urban, suburban, township and rural high schools: The context-specificity of science curriculum implementation in South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 38, 65-75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.003>

- Reagan, E.M., Hambacher, E., Schram, T., McCurdy, K., Lord, D., Higginbotham, T., y Fornauf, B. (2019). Place matters: Review of the literature on rural teacher education [El lugar importa: revisión de la literatura sobre la formación rural del profesorado]. *Teaching and Teacher Education*, 80, 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.005>
- Ruiz-Arriaga-N., y Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Colegios Rurales Agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Roberts, P. y Fuqua, M. (2021). Ruraling education research [Investigación en educación rural]. En P. Roberts y M. Fuqua (Eds.), *Ruraling education research. Connections between rurality and the disciplines of educational research* (pp. 1-12). Springer.
- Ryan J. (2014). Linking rural and regional communities into teacher education [Vinculación de las comunidades rurales y regionales con la formación del profesorado]. En M. Jones, & J. Ryan (Eds.), *Successful teacher education. Partnerships, reflective practice and the place of technology* (pp. 49-64). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-677-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-677-6_4)
- Saigal, A. (2012). Demonstrating a situated learning approach for in-service teacher education in rural India: The Quality Education Programme in Rajasthan [Demostración de un enfoque de aprendizaje situado en la formación continua del profesorado en zonas rurales de India: el Programa de Educación de Calidad en Rayastán]. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1009-1017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.007>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Vigo-Arrazola, M.B. y Beach, D. (2018). Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI. En N. Llevot y J. Sanuy (Dir.), *Educación y desarrollo rural en los siglos XIX, XX y XXI* (pp. 225-236). Universitat de Lleida.
- Vigo-Arrazola, M.B. y Soriano-Bozalongo, J. (2020). Development and research of the rural school situation in Spain [Desarrollo e investigación de la situación de la escuela rural en España]. En C. Gristy, L. Hargreaves y S.R. Kucerová (Eds.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space, and place* (pp. 175-198). Information Age Publishing.
- White, S., y Kline, J. (2012). Developing a rural teacher education curriculum package [Desarrollo de un paquete curricular en la formación rural del profesorado]. *Rural Educator*, 33(2), 36-44. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.417>
- Wohlfahrt, M.U. (2018). Primary teacher education in rural Cameroon: Can informal learning compensate for the deficiencies in formal training? [Formación del profesorado de Educación Primaria en zonas rurales de Camerún: ¿puede el

aprendizaje informal compensar las deficiencias de la educación formal?]. *Africa Education Review*, 15(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224586>

Wong, Y.P. (2017). A comparison of urban and rural kindergarten teachers' perceptions of school safety for young children: Implications for quality teacher education [Una comparación de las percepciones de maestros de guardería urbanas y rurales sobre la seguridad escolar para los niños pequeños: implicaciones para la calidad de la formación del profesorado]. *Early Child Development and Care*, 187(1), 80-88. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1151418>

**Contribuciones del autor:** C. M. L. se encargó del diseño del estudio, de la redacción del apartado del método, de la recogida y análisis de datos y de la redacción del apartado de resultados. F. J. G. P. se encargó de la elaboración y redacción del marco teórico, de la redacción del apartado de discusión y conclusiones y de la revisión final. P. G. H. se encargó de la recogida y análisis de datos y de atender mayoritariamente las sugerencias de los revisores.

**Financiación:** esta investigación no recibió financiación externa.

**Conflicto de intereses:** los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** los autores indican que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

### **Cómo citar este artículo:**

Monge López, C., García Prieto, F. J., y Gómez Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 141-159. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.21481