

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO  
PROFESIONAL DEL DOCENTE – UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

# Hechos a sí mismos: Docentes de Educación Física en las escuelas rurales de Cádiz

---

Trabajo de Fin de Máster - Máster Universitario de  
Investigación Educativa para el Desarrollo  
Profesional del Docente

**Jesús Francisco García Salado**  
Tutora: Profa. Dra. Rosa María Vázquez Recio



# HECHOS A SÍ MISMOS: DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS RURALES DE CÁDIZ.

Jesús Francisco García Salado

Tutora: Profa. Dra. Rosa María Vázquez Recio

**Resumen:** En este estudio investigaremos en torno a las percepciones y experiencias de los docentes de Educación Física en las escuelas rurales de Cádiz. Para ello, partiendo desde la base de metodología fenomenológica, entrevistaremos a los maestros y maestras para conocer cómo viven, perciben y valoran su experiencia profesional. De igual manera, trataremos de conocer sus necesidades, carencias y fortalezas en materia de formación y los problemas que afrontan en su día a día. La revisión bibliográfica realizada refleja como la escuela rural es una realidad silenciada e infravalorada pero cargada de un valor educativo y como constituye un derecho fundamental de los niños y niñas, tal y como recoge la Constitución española y la normativa autonómica andaluza. Los resultados recogen una evolución de la percepción del docente de las escuelas rurales partiendo en lo reflejado en la literatura al respecto, una fuerte necesidad de formación y mejoras de instalaciones, complementos y normativas, y trabajar en difundir y reforzar la imagen de las escuelas rurales.

**Palabras clave:** Escuelas rurales; Educación Física; formación del profesorado; fenomenología humana; entrevistas.

## **Self-made: The Physical Education Teachers of rural schools in the province of Cadiz.**

**Abstract:** In this study we will research about the perceptions and experiences of the Physical Education teachers in Cadiz' rural schools. To do that, we will base on phenomenological methodology, interviewing the teachers in order to know how they live, sense and value their professional career. Also, we will look into to know their needs, lacks and strengths in matters of professional training and the difficulties they face daily. The bibliographic review indicate us that rural schools are a silenced reality and underrated but plenty of educative value and is a fundamental right granted by Spanish Constitution and Andalusian educative laws. The results show us an evolution in the perception about rural teachers compared to what scientist literacy reflect, a strong lack of training and improvement of materials, facilities and educative laws, and work to strengthen and publish the reality of rural schools.

**Keywords:** Rural schools; Physical Education; teacher training; human phenomenology; interviews.

## INDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	7
<b>INTRODUCCION</b> .....	8
<b>1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	9
1.1. <b>Aproximación a las escuelas rurales</b> .....	9
1.1.1. Pasado y Presente de las escuelas rurales.....	11
1.1.2. El valor de las escuelas en la ruralidad.....	14
1.2. <b>Las escuelas rurales</b> .....	15
1.2.1. Los Centros Públicos Rurales.....	16
1.2.1.1. El marco legislativo de las escuelas rurales.....	18
1.2.2. Niños y niñas en la ruralidad.....	20
1.2.3. El profesorado en las escuelas rurales.....	21
1.3. <b>El Profesorado de Educación Física</b> .....	23
1.3.1. El Profesorado de educación física en la ruralidad.....	26
1.3.2. Maestros y maestras “caracol”, el profesorado de Educación Física y la itinerancia.....	28
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b> .....	30
2.1. <b>Antecedentes de investigación</b> .....	31
<b>3. OBJETIVOS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN</b> .....	32
<b>4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	33
4.1. Metodología de investigación.....	33
4.1.1. Secuenciación del trabajo de investigación.....	34
4.2. Instrumentos de recogida de información.....	34
4.2.1. Entrevista.....	35
4.2.2. Conversación informales.....	37
4.2.3. Análisis de fuentes documentales.....	38
4.3. Descripción del profesorado participante y sus contextos.....	38
4.4. Gestión de la calidad del estudio.....	43
<b>5. DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA RURAL</b> .....	45
5.1. Diario del Investigador.....	46
5.2. Informe de investigación.....	47
5.2.1. Juventud y experiencia, vinculados con su escuela.....	48
5.2.2. Hacia lo desconocido.....	49
5.2.3. Construidos a sí mismos.....	53
5.2.4. Conócete, adaptación, superate.....	56
5.2.5. Expectativas de futuro. Retos y perspectivas.....	59
5.3. Respondiendo a las cuestiones de investigación.....	61
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	63
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	68
<b>ANEXOS</b> .....	72

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Síntesis de la historia de las escuelas rurales (basado en Ortega, 1994; Hernández Díaz, 2000 y Vázquez Recio, 2016).....	12
Figura 2. Particularidades pedagógicas de las escuelas rurales (basado en Vázquez Recio, 2018).....	14
Figura 3. Características definitorias de las Escuelas Rurales (basado en Corchón, 2002; Bernal 2004; Bustos, 2009; Feu i Gelis, 2004, recogido por Quílez 2011).....	18
Figura 4. Medidas para el establecimiento y creación de Centros Públicos Rurales (basado en Orden de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el Decreto 29/1988 sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía y Orden de 26 de abril de 1988, por la que se constituyen Colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía).....	19
Figura 5. Competencias de los maestros en pequeñas escuelas o escuelas rurales, basado en Guenther y Weible (1983).....	22
Figura 6. Líneas de acción para dar respuesta a las necesidades del área en las escuelas rurales (basado en López Pastor, 2002).....	27
Figura 7. Algunas de las nuevas herramientas facilitadas por las TICs en el área de Educación Física (Elaboración propia).....	28
Figura 8. Instrumentos de recogida de información seleccionados (Elaboración propia).....	34
Figura 9. Resumen de las conclusiones obtenidas en el estudio (Elaboración propia).....	66

## **INDICE DE FOTOGRAFÍAS**

Fotografía 1. C.P.R. Campiña de Tarifa, en Bolonia. (Autoría propia, 2019).....	19
Fotografía 2. Pista del CPR Campiña de Tarifa, unidad de La Zarzuela. (Autoría propia, 2019).....	27

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. CPRs en la provincia de Cádiz. (Consejería de Educación, 2019).....	17
Tabla 2. Reducción horaria para los docentes con itinerancia (Quílez Serrano, 2011, p. 58).....	29
Tabla 3. Cronograma de actividades (Elaboración propia).....	34
Tabla 4. Información del profesorado participante (Elaboración propia).....	39

## INDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1.</i> Número de centros Semi-D en la provincia de Cádiz según datos de Comisiones Obreras (Elaboración Propia).....	17
---	----

## AGRADECIMIENTOS

Es difícil incluir en una sola reseña a todas las personas en la vida a las que debemos estar agradecidos. Son tantas las personas que a lo largo de nuestro desarrollo y experiencia influyen para generar las personas que somos y seremos, que sería demasiado largo enumerar a todas las personas que considero esenciales para la realización de este Trabajo Final de Máster.

En primer lugar no puedo obviar a mi familia, personas esenciales en mi vida y educación. Han aguantado y celebrado conmigo lo mejor y lo peor de este proceso, vaya mi más afectuoso agradecimiento hacia ellas.

A mi tutora, la Doctora Rosa Vázquez Recio que también ha tenido que tolerar mis mails a horas nada prudentes, cien mil dudas o cien mil veces la misma duda. Además de compartir mi cariño, admiración e interés por las escuelas rurales y su fascinante entorno. Igualmente hacer mención a mi tutora profesional de prácticas, la Doctora Mónica López Gil, sin su guía y consejo este trabajo no sería igual.

A mis compañeros y compañeras, con especial mención a mi compañera y amiga, incombustible e inmune al desánimo, María Bienvenido Rodríguez, sin ti, esta experiencia no hubiera sido igual, ni sería tan positiva.

Al personal del C.E.P. de Jerez de la Frontera por su apoyo, información y ánimos. Su aportación y colaboración desinteresada han sido importantes para el desarrollo de este trabajo. Al Doctor Víctor Manuel López Pastor, cuya ayuda ha sido de enorme importancia para este estudio. Además de los informantes, a los cuales debo la realización del trabajo.

Sería necesario citar a una serie de personas, cuya colaboración es inestimable. No amaría la enseñanza y este trabajo no sería el mismo sin su presencia: Don Alfonso Roldán Montes, el primer docente que creyó en mí como maestro y al Doctor Miguel Jiménez Martín y a los expertos y las expertas que prestaron su tiempo para la validación de los instrumentos de recogida de información.

Siento que muchos nombres se quedaran en el tintero, vayan mis disculpas y mi agradecimiento resumido a todos ellos en este párrafo final.



## INTRODUCCIÓN

*Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

Artículo 27 de la Constitución Española. (1978)

Los cambios sociales y demográficos experimentados por Andalucía, y España en su conjunto, han supuesto una alteración de nuestra cultura y sociedad. Partiendo desde un país y comunidad autónoma eminentemente rurales, con un potente sector agropecuario, se han transformado para convertirse en la realidad urbanita que a día de hoy conocemos. La historia del siglo XX en Andalucía se puede definir con el éxodo del mundo rural hacia la costa y los grandes núcleos de población.

Antes de profundizar en los aspectos principales de este trabajo, creemos necesario hacer una aproximación a la historia del fenómeno de estudio, que no es otro en sí que la casuística de las escuelas rurales, aunque nos centremos específicamente en el profesorado especialistas de Educación Física. Por ello, haremos una breve reseña de la historia de la escuela rural, la evolución del concepto ruralidad y su demografía, las particularidades sociales y pedagógicas de las escuelas rurales, así como de las perspectivas en torno al área de Educación Física y los profesionales que la imparten en la ruralidad, que son el objeto de este trabajo de investigación.

Se ha decidido partir desde una introducción en la historia de la escuela rural, porque consideramos esencial exponer la evolución que ha conducido a que fuera descrita en 1899 como “cuadras destartaladas, con maestros harapientos y muertos de hambre, sometidos a las cacicadas y presiones de los alcaldes con frecuencia analfabetos” (Hernández Díaz, 2000, p.115), hasta, siguiendo al mismo autor, encontrarse plenamente aceptadas, reconocidas y dignificada la profesión docente, ya que sin esta transformación sería imposible exponer las necesidades, las particularidades y las cualidades que el modelo de las escuelas rurales presenta.

Aún a pesar de esta transformación, no todo es positivo, ya que el riesgo de despoblación, las circunstancias económicas, el envejecimiento de la población y la baja natalidad suponen una amenaza para las escuelas rurales. Podemos tomar en consideración, aunque se circunscriba al caso norteamericano, lo que Biddle y Azano

recogen sobre las poblaciones rurales al respecto de que “están envejeciendo más rápido que las ciudades, la población sub-urbana y los *baby boomers*, urbanos, se están trasladando a zonas rurales dotadas de servicios de ocio, mientras que la población rural empobrecida sigue envejeciendo en el mismo lugar” (Biddle y Azano, 2006, p.299).

Esto supone una amenaza para el modelo tradicional de ruralidad, de la que hablaremos posteriormente, así como una transformación de este concepto hacia un nuevo tipo de población de carácter semi-urbano y que simplemente habita ese entorno, haciendo su vida social, cultural y laboral fuera de este; este fenómeno es el conocido como modelo de *ciudades dormitorio*, reducidas a ser simples residencias mientras que la vida profesional, social y cultural, se desarrolla en las ciudades.

Todo ello conduce a una situación peculiar, y compleja, donde el contexto de estas escuelas y su cultura y clima, conforman un ámbito de incertidumbre para el docente, que se encuentra en una situación diferente a los entornos urbanos, para la que puede no haber sido formado previamente, y en el que se da la problemática de que muchos maestros y muchas maestras de Educación Física “han sido o son todavía deportistas, en algunos casos de élite. La mayoría se consideran más cerca de un monitor o entrenador deportivo que de un maestro de primaria que tiene que enseñar” (Dols Molina, 2005, p.6).

Así pues, en este estudio trataremos de aproximarnos a la figura del Docente Especialista en Educación Física, o MEF en su acrónimo, y hacer una aproximación a su figura para la comprensión de su realidad, necesidades, problemas y también de las potencialidades que afrontan en el peculiar marco de las escuelas rurales, en este caso de la provincia de Cádiz. Partiendo de la literatura académica en torno a las escuelas rurales, nos acercaremos mediante entrevistas y observaciones a la realidad del profesorado dedicado a la enseñanza de la Educación Física, como se ve este proceso afectado por el contexto, así como escuchar las voces del profesorado especialista que ejerce la docencia en esta área específica, dentro de las realidades de las escuelas rurales.

A continuación, pasaremos a realizar una aproximación teórica en torno a la casuística de las Escuelas Rurales, sus características y entorno, para centrarnos a continuación en los maestros y las maestras especialistas en Educación Física.

## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1.1. Aproximación a las escuelas rurales

*La cultura tecnológica está obligando al hombre a vivir en cárceles confortables, en inmensos laberintos sin horizontes, hechos de cemento, hierro y cristal.*

Félix Rodríguez de la Fuente.<sup>1</sup>

Mucho han cambiado las cosas desde aquella descripción decimonónica expuesta en el apartado anterior. Sin embargo, al hablar de las escuelas rurales seguimos pensando “en lugares ignotos, lugares que parecen no estar en ninguna parte, lugares indescifrables” (Vázquez Recio, 2008, p.2). Se siguen asumiendo concepciones, que denostan las realidades rurales, reduciéndolas a un segundo nivel, subordinado generalmente a las realidades urbanas.

Para muchos docentes estas realidades siguen viéndose como “problemáticas y limitantes, en vez de entenderlas como singularidades propias” (López Pastor, 2002, p.2). Se convierte casi en un lugar de tránsito, un destino inicial o de sustituciones dentro del periodo de interinidad, lo cual dificulta en gran medida la construcción de una relación del docente con el alumnado y el entorno, tal como recoge Dols Molina (2005):

No es extraño que el MEF sea un sustituto o un funcionario en prácticas o provisional. Si las plazas en zonas rurales son difíciles de adjudicar como definitivas, cuando además es itinerante (la mayoría de las de Educación Física) es casi imposible, muchas veces porque no salen a concurso y cuando lo hacen porque no suelen ser destinos de larga permanencia (p. 8).

Resulta una situación curiosa, siguiendo a Tibbetts (2008, cit. por White y Kline, 2012, p. 36), en la coyuntura actual en la cual nos encontramos se da una *sobreproducción* de docentes que desconocen el ámbito rural, alejados de la comprensión del entorno y con el deseo de pasar a escuelas en entornos urbanos, centros educativos más ajustados al modelo convencional.

Este desajuste y este desconocimiento se unen a una visión negativa de las escuelas rurales, que en algunos futuros docentes pueden ser “tremendamente alarmantes algunas visiones que sobre ellas tenían, cargadas de desprestigio, devaluación y prejuicios: *la escuela de segunda fila, la escuela donde se aprenden cuatro cosas, el colegio de los catetos o la escuela sin futuro*” (Vázquez Recio, 2008, p. 2).

---

<sup>1</sup> Fuente desconocida

Sin embargo, lejos de las visiones pesimistas, ante nosotros se abre una realidad donde su punto fuerte sería “la cercanía con los alumnos, con sus familias, con las gentes del pueblo, con la naturaleza, con tus compañeros maestros y por qué no, con uno mismo” (Dols Molina, 2005, p. 13).

Es un contexto donde el alumnado presenta un potencial peculiar y propio “que se identifica con los términos diversidad, heterogeneidad, coparticipación e integración, mostrando especial interés hacia el aprendizaje desde las prácticas lúdicas y cooperativas en el entorno.” (Martínez Muñoz y Santos Pastor, 2016, p. 221) y que Dols Molina (2005) retrata con una perspectiva personal y entrañable:

Tienen una gran riqueza motriz, incluso a veces son temerarios, acostumbrados a trepar a los árboles, saltar zanjas o cazar bichos. Son muy activos, inquietos, habladores. Algunos de ellos son hermanos o primos, están todo el día juntos y esto hace que se peleen por cualquier tontería pero nunca llegan a la violencia gratuita. La verdad es que se nota la diferencia con los chavales de ciudad. (p. 12).

Y es que, lejos de las percepciones que las retratan “como una escuela marginal, un lugar de nadie, o a donde nadie parece querer ir, salvo cuando tropieza irremediablemente con ella” (Vázquez Recio, 2008, p. 2), estas percepciones tienen su base en el desconocimiento y en la negación de las mismas, situando a las escuelas rurales en peligro de extinción, debido a los movimientos demográficos, las políticas educativas y económicas y el silencio científico-académico, como indican Chaparro Aguado y Santos Pastor (2018).

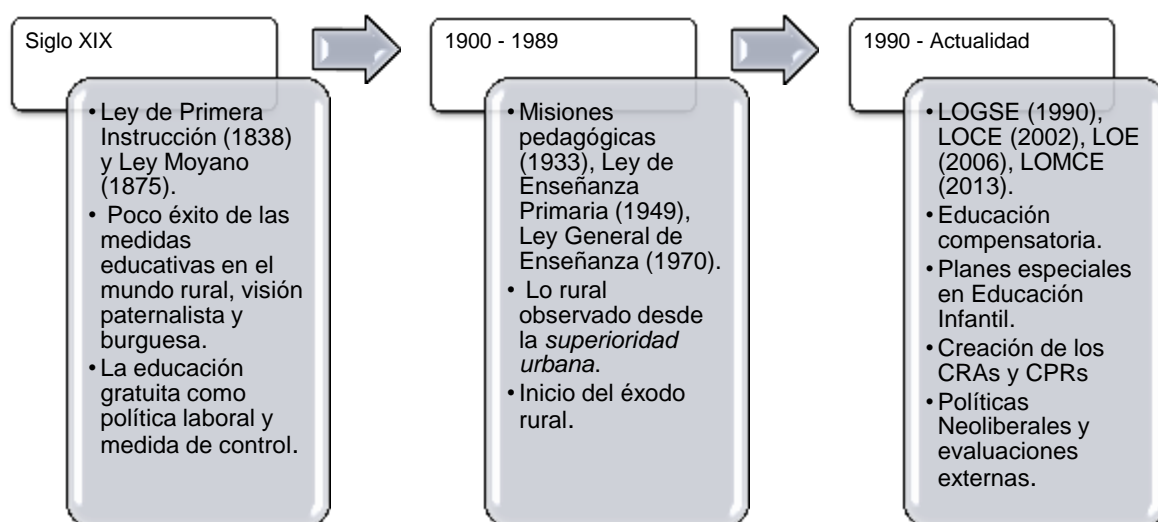
Para poder plantear la realidad holística de las mismas, es necesario hacer una aproximación al pasado reciente de las mismas, siguiendo su deriva histórica, donde se aprecian las causas de las percepciones negativas de las mismas, tal y como veremos a continuación.

### 1.1.1. Pasado y presente de las escuelas rurales

La visión de la ruralidad se ha transformado, y en algunos casos, urbanizado, y ello conlleva que “el paisaje rural ha cambiado en las últimas décadas de manera notable y que la figura del maestro ya no es la que era pero convendrán conmigo que para bien o para mal, el pueblo sigue siendo El Pueblo” (Dols Molina, 2005, p. 3). Se ha dado una transformación del concepto ruralidad y de las escuelas rurales, como recogía Bustos

Jiménez (2009, cit. por Martínez Muñoz y Santos Pastor, 2016, p. 221) al señalar que “se ha producido un giro en la concepción de Escuela Rural, porque también, se han producido importantes cambios en las formas de vida del pueblo, transformaciones que tienden hacia formas más urbanizadas”.

Pero más allá de estas transformaciones, debemos aproximarnos al concepto histórico de las escuelas rurales, partiendo desde los inicios de la escolaridad en España hasta llegar a la actualidad. En la *figura 1* puede observarse el devenir histórico de la configuración de las escuelas rurales, donde se ha buscado un intento de urbanizar lo rural, como dibujaba Bustos Jiménez anteriormente, al hablar de la transformación de las realidades rurales.



*Figura 1.* Síntesis de la historia de las escuelas rurales, basado en Ortega Prieto (1994), Hernández Díaz (2000) y Vázquez Recio (2016).

Todo este devenir histórico puede resumirse en la frase que recoge Hernández Díaz (2000, p.132) “la escuela rural no ha gozado en España de un tratamiento específico y diferenciado”. Se ha pasado del desánimo, la frustración y el abandono, a llegar a la situación actual de despoblación, escasez y precariedad amenazada por las políticas económicas y sociales, que amenazan a las escuelas rurales bajo “el falso pretexto de su baja calidad y los bajos resultados académicos del alumnado” (Vázquez Recio, 2016, p. 71).

Actualmente se puede ver que en la legislación educativa no hay unas líneas coherentes con la realidad rural, que es peculiar y diversa, sino que más bien se ha tratado de dar “una visión de modelo urbano de la educación, a la que hay que parecerse con recursos, dotaciones, actividades...” (Santamaría Luna, 2014, p. 23). Negar su propia realidad particular, por lo tanto negando su existencia, convirtiéndola en “una realidad

invisible, silenciada y excluida del pensamiento social” (Vázquez Recio, 2008, p.3), o peor aún, en algo por moldear para hacerlo encajar dentro de los estereotipos sociales. Todo ello parece vinculado a una visión que trata de hacer invisibles a las escuelas rurales, negando su existencia o reduciéndolas a situaciones anecdóticas, propias de reportajes televisivos. Sin embargo, Dols Molina (2005, p.3) manifiesta que “dudar de su existencia es simplemente no conocerla. Quizá su realidad haya cambiado en el último medio siglo pero sigue siendo una realidad peculiar y diferenciadora”.

A pesar de la perspectiva que silencia a la ruralidad y que exalta la visión urbanizadora, con intención homogeneizadora, en pleno siglo XXI esta realidad social “ha avanzado notablemente, y en ese camino de proximidad a lo urbano, aún conserva en sus quehaceres cotidianos el ramalazo y la impronta que le confiere su propia identidad” (Martínez Muñoz y Santos Pastor, 2016, p. 221). Es cierto que su economía y demografía se ha alterado profusamente:

Se asiste a la aparición de una nueva sociedad rural en la que se combina el sector primario tradicional con la emergencia del secundario y terciario, todo ello posible y potenciado por los avances tecnológicos, la construcción de infraestructuras que facilitan las comunicaciones y los servicios y la inclusión de las nuevas tecnologías y el desarrollo de internet (Quílez Serrano y Vázquez Recio, 2012, p. 3).

El turismo rural unido a las oportunidades laborales del mismo, la apertura del espacio Schengen y la climatología templada han favorecido un enriquecimiento social y el surgimiento de un nuevo tipo de población rural, como en el caso del C.P.R. Campiña de Tarifa, donde se da “un importante asentamiento familiar procedente de países como Alemania y el Reino Unido, el alumnado que asiste es muy diverso, poniéndose de manifiesto la interculturalidad en todos los cursos escolares” (Vázquez Recio, 2011, p.189).

Otro de los factores transformadores de la ruralidad es el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que “han contribuido, en cierta manera, a salvar a las zonas rurales (y a la Escuela Rural) de su aislamiento” (Chaparro Aguado y Pastor Santos, 2018, p. 94), en tanto que han supuesto un nuevo abanico de recursos y herramientas, aunque pueda parecer que aportan poco apoyo a la enseñanza de la Educación Física y sean contraproducentes para la práctica de la actividad física (Rossi y Sarni, 2008). Sin embargo, la existencia de estos recursos innovadores ha servido para potenciar el valor pedagógico de las Escuelas Rurales.

Partimos de la idea de unas escuelas perdidas y remotas, separadas de la sociedad y la actualidad, cuando la realidad nos muestra escuelas con un valor y una potencialidad considerable, y que se han convertido en elementos dinamizadores de su entorno y con una alta riqueza educativa y social.

### 1.1.2. El valor de las escuelas en la ruralidad

Las Escuelas Rurales, como realidad educativa, parten de la misión de “hacer llegar la cultura y el conocimiento a aquellos territorios caracterizados por el aislamiento, la precariedad o la confluencia de diversos factores que los colocaban en situación de desventaja” (Vázquez Recio, 2016, p. 68). Como una respuesta al aislamiento medievalista que experimentaban las poblaciones alejadas de las ciudades, física y comunicativamente.

Aun así, parte de su aislamiento físico y las dificultades de su entorno y toma sus propias particularidades y desventajas, transformándolas en potencialidades que parecen diferenciarla positivamente de las escuelas urbanas. Grupos heterogéneos, unas relaciones más cercanas, el reducido tamaño de la comunidad educativa, etc. (López Pastor, 2002), son elementos esenciales que configuran una realidad escolar con unas posibilidades diferentes y un potencial innegable.

Desmontando los mitos sobre su bajo nivel, tal y como refleja Vázquez Recio (2016) las escuelas rurales no tienen ni tan bajo rendimiento, ni tan mala calidad educativa y yendo más lejos aún, han mostrado ser centros “con una buena capacidad de innovación pedagógica, un buen laboratorio de ideas, un excelente campo de investigación-acción y un magnífico lugar para implementar lo que ahora se está dando en llamar *educación inclusiva*” (Quílez Serrano y Vázquez Recio, 2012, p. 9).

Incluso afrontando dificultades presupuestarias, de recursos humanos y espaciales, y el abandono legislativo y administrativo se muestra capaz de ser fuente de enriquecimiento educativo y pedagógico. Esto se debe a la fuerza potencial de las características pedagógicas de las escuelas rurales, como se recoge en la *figura 2*.

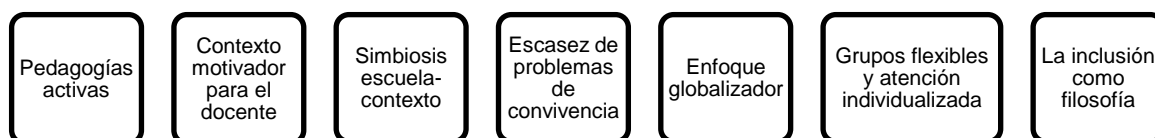


Figura 2. Particularidades pedagógicas de las escuelas rurales (basado en Vázquez Recio, 2018).

Así, yendo más allá de los mitos que desacreditan a las escuelas rurales, hemos tomado su aportación educativa como una referencia de los resultados del trabajo realizado con escasos medios, la ausencia de formación inicial específica y un escaso respaldo que, en palabras de Vázquez Recio (2018), las escuelas rurales:

Han desempeñado un papel importante en el proceso de formación de la ciudadanía, cumpliendo ese cometido tan importante como es hacer llegar la educación a aquellos niños y aquellas niñas que, por circunstancias geográficas, además de otra serie de condicionantes (sociales, económicos, culturales, etc.) les hubiera resultado bastante difícil disfrutar de ese derecho, la educación, que es un bien común y para el que no deben existir privilegios exclusivos para algunos. Sin embargo, y pese a ese fin tan valioso, también hemos podido constatar que, quizás por estar dirigida a una población considerada inferior a la que es la destinataria de las escuelas urbanas, las escuelas rurales (p.303).

Lo que deja patente es que, lejos de idealizaciones, las escuelas rurales suponen modelos educativos de un alto potencial pedagógico, con un gran valor potencial para la individualización e inclusión, y que lejos de los tópicos, muestra rendimientos académicos no muy distintos que sus homónimas urbanas.

## 1.2. Las Escuelas Rurales

*Pero no basta con enviar maestros; es preciso también enviar investigadores del alma campesina, hombres que vayan no sólo a enseñar sino a aprender.*

Antonio Machado.<sup>2</sup>

Es difícil afrontar el concepto de Escuelas Rurales, pues en este cabe diversidad de términos y concepciones, que basta con visitar el C.P.R. Campiña de Tarifa para observar las tremendas diferencias, que en apenas medio centenar de kilómetros, recogen sus tres sedes. Tratando de definir las, cuestión harto compleja, tomaríamos la definición de Boix Tomás (1995, p. 7): “Es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógica-didáctica multidimensional”.

---

<sup>2</sup> VV.AA. (1964). Homenaje a Antonio Machado. *La Torre. Revista General de la Universidad de Puerto Rico* 12(45). 1-555.





*Fotografía 1. C.P.R. Campiña de Tarifa, escuela en Bolonia (Autoría propia, 2019).*

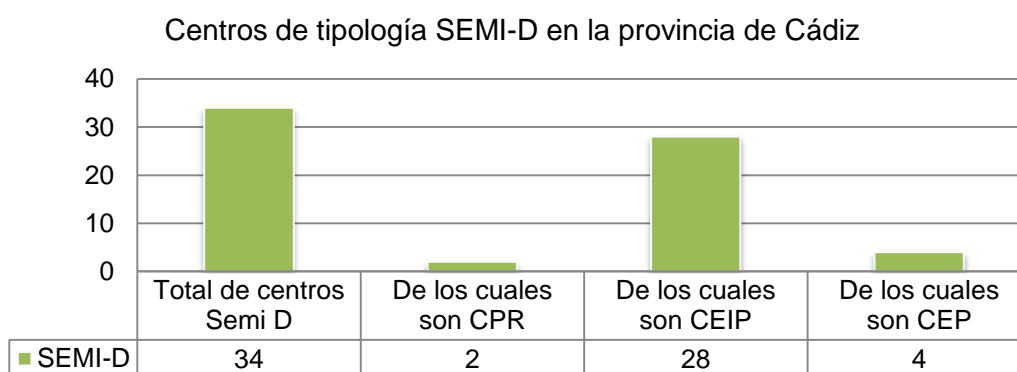
En Andalucía, la actual estructura y organización de las escuelas rurales parte del Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre la constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza, en cuyo preámbulo se sentaba la máxima primordial de que “todos los niños andaluces tienen derecho a recibir una educación de calidad en el medio que habitan” (BOJA nº 19, 1988, p. 914).

La aplicación de este decreto, se concretaría finalmente con la Orden de 26 de abril de 1988, por la que se constituyen los Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza, a través de la cual, varios Colegios Públicos de Educación General Básica serían suprimidos e integradas sus unidades en los Colegios Públicos Rurales (CPRs a partir de ahora), que serían equivalentes a la fórmula aplicada en otras comunidades, los colegios rurales agrupados (CRA, de ahora en adelante), legislación que llega en vigor hasta la presente fecha. De ellos, hablaremos de forma más extensa en el siguiente sub-apartado.

### 1.2.1. Los centros públicos rurales: realidades diversas

Como se expone en apartados anteriores, las escuelas rurales han vivido una evolución desde el ostracismo absoluto de principios de siglo, hasta su momento actual de luces y sombras. Los cambios en las escuelas rurales, a consecuencia de la LOGSE, condujeron a una reducción de las mismas, llevándolas a quedar ocultas, a un estado de desconocimiento, fomentado por el hecho de que “cuando se habla de escuela rural se habla de CRA y casi siempre se olvidan las otras modalidades” (Santamaría Luna, 2016, p.8).

Si bien es cierto que la educación en la ruralidad no se limita en exclusiva a los centros clasificados como CPRs en Andalucía, o a los CRA en otras comunidades autónomas, incluiría a otras modalidades de organización escolar, que guardan similitud con la escuela urbana, en su organización, pero manteniendo aspectos idiosincráticos propios de la casuística de su contexto. Entre este modelo se encuentran los conocidos como Semi-D, aquellos centros que mantienen las estructuras propias de los antiguos Colegios de Educación General Básica, pero adaptado al ordenamiento actual del sistema educativo, centros que mantienen, junto a la etapa de Educación Primaria, el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y en algunas ocasiones Educación Infantil, y que se encuentran mayoritariamente en entornos rurales.



Gráfica 1. Número de centros Semi-D en la provincia de Cádiz según datos de Comisiones Obreras (2008).<sup>3</sup>

Sin embargo, en este estudio, nos centraremos en los CPRs, y ello debido a la particularidad de su organización y funcionamiento. Según los datos obtenidos en el portal de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, en la actualidad existen siete de estos centros en nuestra provincia, tal y como queda indicado en la *tabla 1*.

Tabla 1

*CPRs en la Provincia de Cádiz (Consejería de Educación, 2019)*

Centro	Ubicación	E.E.	E.I.	E.P.	E.S.O.	Bilingüe
C.P.R. C.R.I.P.E.R.	Algodonales	Sí	Sí	Sí	Sí	No
C.P.R. Campos de Conil	Conil – Barrio Nuevo	Sí	Sí	Sí	No	No
C.P.R. Poeta Julio Mariscal	Arcos – El Guijo	Sí	Sí	Sí	No	No
C.P.R. Salado-Breña	Vejer – La Muela	Sí	Sí	Sí	No	No
C.P.R. Campiña de Tarifa	Tarifa - Tahivilla	No	Sí	Sí	Sí	Sí - Inglés
C.P.R. Laguna de Medina	Jerez – Torre Melgarejo	No	Sí	Sí	No	No
C.P.R. Almenara	Barbate	Sí	Sí	Sí	No	No

<sup>3</sup> Siendo consciente de la desactualización del dato, ha resultado imposible encontrar estadísticas recientes.

Como hemos expresado previamente, es bastante complejo definir el término de Escuelas Rurales; la amenaza de mostrar conceptos sesgados, por un lado, que esta definición se transforme en una contraposición sobre lo que la distingue de la escuela urbana, como expone Quílez Serrano (2011) y por otro lado se asume también la posibilidad de verse inmerso en un bucle dialógico ¿Son todas las escuelas en la ruralidad escuelas rurales o solo los centros públicos denominados así?

No consideramos necesario entrar en esa distinción, en su lugar, tal y como vemos en la *figura 3*, propondremos algunas de las características de las escuelas rurales, aplicables a los CPRs (Corchón, 2002; Bernal 2004; Bustos, 2009; Feu i Gelis, 2004, cit por Quílez Serrano 2011).

#### Características escuelas rurales

- Integración con el medio y la comunidad, a pesar de estar aisladas física y comunicativamente
- Baja ratio, aulas multigrado, familiaridad y proximidad. Esto permite una menor rigidez disciplinaria
- Profesorado formado para escuelas urbanas, requieren formación adicional
- Su tamaño y naturaleza las hace ideales para pedagogías activas, permite una mayor autonomía y potencia el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la iniciativa del alumando

*Figura 3.* Características definitorias de las Escuelas Rurales (basado en Corchón, 2002; Bernal 2004; Bustos, 2009; Feu i Gelis, 2004, cit. por Quílez Serrano 2011).

#### 1.2.1.1. El marco legislativo de las Escuelas Rurales

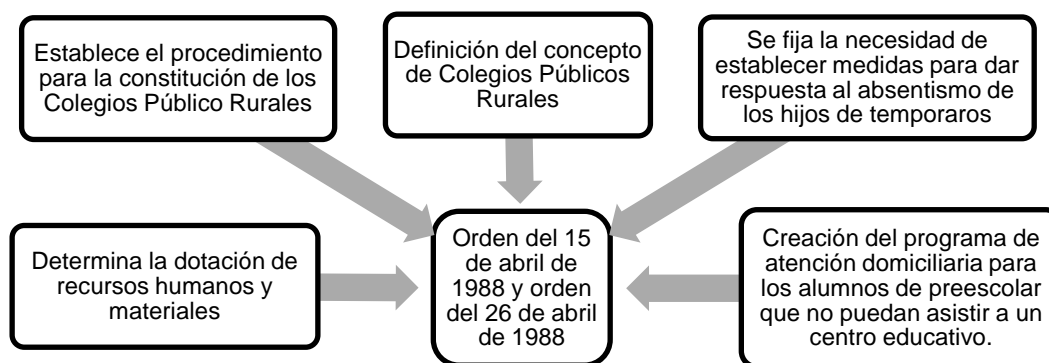
A pesar de que el objeto principal del estudio sean los profesionales dedicados a la enseñanza de la Educación Física escolar, hemos de observar como referencia la evolución legislativa de la educación rural. No profundizaremos en ella, haciendo solo un somero repaso que permita conocer la evolución normativa de los Colegios Públicos Rurales. Es importante conocer esta evolución, atendiendo a que las últimas décadas han supuesto “cambios en las leyes educativas y en un contexto socioeconómico de crisis se corre el peligro de desarrollar las normas educativas en detrimento de la educación en el medio rural” (Santamaría Luna, 2014, p.2).

Partiremos desde la base inicial de su aparición, aparejada de la mano de la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, LODE de ahora en adelante que propició “un momento de reapertura de escuelas” (Santamaría Luna, 2014, p. 7). Dentro de este escenario, donde muchas de las escuelas cerradas a consecuencias de

la Ley General de Enseñanza de 1970, a partir de ahora LGE, reabrían sus puertas para atender a las zonas rurales que habían quedado cerradas debido a políticas de concentración del alumnado. Esto, se concretaría en el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica y que a tenor de las competencias transferidas, en Andalucía, se concretaría con la promulgación del Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza que se desarrolla en torno a la máxima de que:

Por tanto, los problemas geográficos o de dispersión de la población no deben impedir o dificultar el que los niños andaluces accedan a una educación digna. Este objetivo no puede, ni debe, intentar conseguirse desarraigando al niño de su medio social y familiar. Todos los niños andaluces tienen derecho a recibir una educación de calidad en el medio que habitan. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 1988, p. 914-915).

Este decreto, vendría a concretarse con la aprobación de la Orden de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el Decreto 29/1988 sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía y la Orden de 26 de abril de 1988, por la que se constituyen Colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En estas órdenes se desarrollaban las siguientes medidas destinadas a la constitución de los Colegios Públicos Rurales, estructuradas en torno a las disposiciones y los artículos legislativos, recogidos en la figura 4 expuesta a continuación.



*Figura 4.* Medidas para el establecimiento y creación de Centros Públicos Rurales (basado en Orden de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el Decreto 29/1988 sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía y Orden de 26 de abril de 1988, por la que se constituyen Colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía).

A continuación, tras esta somera reseña legislativa, pasaremos a abordar los elementos humanos, siendo dos de los tres agentes de la comunidad educativa, empezaremos por los niños y niñas de la ruralidad.

### 1.2.2. Niños y Niñas en la ruralidad

Quizás sea este uno de los apartados de mayor complejidad debido a las características heterogéneas de la ruralidad. Es harto complicado hacer una *fotografía* de los alumnos y las alumnas de los centros públicos rurales, pues dependiendo de la población, el momento en que se les estudie y la edad cronológica sus características variarán de forma sustancial, como se aplica de forma general a toda la población escolar.

Uno de los aspectos que son asociados a los niños y las niñas, y que también es extensible a la población adolescente de los entornos rurales es que existe “un menor interés del consumo de ocio digital en el ámbito rural, existiendo una sustitución del ocio ofrecido por el exterior de los entornos rurales” (Garcés Espejo, Martínez Martínez, Cachón Cuberos, Zurita Ortega, Castro Sánchez y Cachón Zagalaz, 2017, p. 102). No obstante esta afirmación podría ponerse en duda debido a la variabilidad del contexto rural.

Son niños y niñas, como presenta Dols Molina (2005), en los que se puede dar una particularidad propia. Decir esto responde a que son diferentes de los niños y las niñas urbanos. Si bien, cuando hablamos de ser diferentes hemos de señalar que asumimos el hecho de que las diferencias existen, no solo entre las infancias de los contextos rurales y las de los contextos urbanos, sino que dentro de cada contexto; las diferencias (ser diferente) es una constatación y una realidad ineludible. Hablar en términos de particularidad propia es señalar que las particularidades del contexto se proyectan en las singularidades de los niños y las niñas de los contextos rurales. Según la experiencia del autor antes mencionado, son más activos, más temerarios, con una gran riqueza de respuestas motrices que se asocian normalmente a su mayor grado de autonomía. Los niños y las niñas en la ruralidad tienen por patio de juego el entorno en el que crecen y las relaciones entre ellos parecen gozar de mayor intensidad, posiblemente a causa de los lazos familiares que son más frecuentes.

Más allá de estas características, una triste realidad que se debe afrontar es la del abandono escolar temprano, que parece predeterminado, por las dificultades de desplazamiento, las obligaciones laborales del sector agropecuario que suelen envolver a toda la familia o simplemente por la escasez de modelos de éxito escolar en su entorno, ya sea por la influencia familiar o de las personas próximas a la unidad familiar. Toda esta problemática nos conduce a sospechar que “la igualdad de oportunidades se antoja una

utopía para los habitantes del medio rural” (Morales Romo, 2007, cit. por Vázquez Recio, 2016, p. 75).

Más allá de todo lo destacado, es reseñable la escasez de investigaciones que aborden temáticas referidas a los protagonistas de las escuelas rurales: sus alumnos y alumnas. Es factible encontrar datos al respecto de las necesidades de los docentes, de la legislación, los cambios sociales y económicos, y sin embargo pocos estudios abordan las características, perspectivas y problemas que niñas y niños deben asumir en un contexto tan variable y plagado de incertidumbres como es la ruralidad.

### 1.2.3. El profesorado en las escuelas rurales

Al plantearnos en la tesitura de hablar de los maestros y las maestras de las escuelas rurales, se hace preciso y necesario apuntar que no existe una diferencia formativa en torno a estos. No existe una mención o formación específica que prepare al profesorado para los posibles retos, dificultades y el compromiso profesional exigido, así como tampoco para la cercanía, las posibilidades y todo lo positivo que el contexto rural puede aportar profesional, personal y socialmente.

Siguiendo a Glover, Nugent, Chumney, Ihlo, Shapiro, Guard, Koziol, y Bovaird (2016), normalmente estos docentes se enfrentan al hecho de asumir múltiples funciones y responsabilidades, convirtiéndose en elementos dinamizadores del entorno, lo cual puede suponer una amenaza para el desempeño de los maestros y las maestras que llegan a estos destinos con poca o ninguna experiencia previa, y como se ha dicho previamente, sin formación para afrontar este contexto y los mitos en torno al mismo.

Esta situación se ve agravada por la carencia de filtros a la hora de asignar destinos a los docentes, tanto interinos con acceso a puestos vacantes como de funcionarios en prácticas o sin destino definitivo, dándose que sea un destino poco deseable debido a sus dificultades propias, respecto a servicios, alojamiento y accesibilidad, así como a la dificultad para retener al personal en el centro, inclusive cuando estos desean permanecer en el mismo, perjudicando “a la continuidad del proyecto educativo y al sentir de la sociedad rural” (Quílez Serrano, 2011, p. 54).

Tristemente no es problema moderno, ni único del sistema educativo andaluz y español, ya que, tal y como afirman Guenther y Weible (1983), el principal problema que sufre el profesorado de las escuelas rurales es el haber sido descuidados por las

administraciones educativas, centradas en la educación en los entornos urbanos. Estos mismos autores, como veremos en la *figura 4*, determinaron una serie de competencias inherentes a los maestros y las maestras en escuelas de reducido tamaño o rurales.

#### Competencias que debe tener un maestro o maestra en las Escuelas Rurales

- Formación en el trabajo individualizado
- Entender las dinámicas del mundo rural
- Involucrar a la comunidad rural en el proceso educativo
- Incorporar la globalidad y la multiculturalidad al currículo
- Asumir roles dentro de la comunidad, así como la labor de orientar al alumnado
- Dominio de las TICs para eliminar las barreras geográficas
- Adaptar el currículo escolar a la realidad rural

*Figura 5.* Competencias de los maestros en pequeñas escuelas o escuelas rurales, basado en Guenther y Weible (1983).

Esto viene a reflejar, que se requiere una formación específica que construya ese desarrollo integral en los futuros maestros y maestras. Oelschlager (1979, cit. por Guenther y Weible, 1983) ya reflejaba en su estudio sobre las escuelas rurales de Kansas, que el 66,9% de los directores de centros reclamaban mayor formación específica para los futuros docentes, siendo una realidad que traspasa las fronteras del tiempo y el espacio, haciéndola muy presente en las necesidades actuales de las escuelas rurales.

Si debiéramos realizar una caracterización del profesorado de las escuelas rurales, tomaríamos lo expuesto por Chacón, Querol, González y Sánchez (2002, cit. por Quílez Serrano, 2011), siendo conscientes de que esto supone una generalización, que no se cumple de forma absoluta en todos los casos:

- Se sienten solo y aislado.
- Un tanto por ciento son jóvenes que no tienen suficientes puntos para concursar a la escuela urbana, son interinos, provisionales, sustitutos...
- Su objetivo suele ser la ciudad o un centro urbano.
- Están en situación de movilidad y provisionalidad.
- No suelen estar integrados en la comunidad.
- Nula o inadecuada formación inicial.

Estas penalidades, a las que están expuestos los docentes, determinan una situación harto perjudicial para las escuelas rurales, donde la integración dentro de la comunidad y la estabilización de la plantilla docente son piedras angulares para la calidad de la enseñanza y el desarrollo de un aprendizaje apropiado.

No olvidamos hacer referencia a la itinerancia, como aspecto definitorio de los maestros y las maestras de las escuelas rurales. Este tema lo trataremos más adelante al centrarnos en torno a la figura de los maestros y las maestras especialistas en Educación Física<sup>4</sup>, sin adentrarnos en la polémica en torno a quienes tienen la consideración de itinerante, por ser aspectos que no incumben a los objetivos de este estudio, debate recogido por Quílez Serrano (2011) en su tesis doctoral, al respecto de quienes tienen la consideración de itinerante, al aplicarse este término exclusivamente a los docentes especialistas.

Pasaremos a continuación a exponer los aspectos relativos al profesorado especialista en Educación Física, haciendo una presentación del mismo desde los estudios realizados en torno a su figura, las competencias que debe tener y las potencialidades y dificultades que ha de afrontar en su desempeño en las escuelas rurales partiendo desde la literatura científica al respecto.

### 1.3. El profesorado de Educación Física

*Campesina, ¿recuerdas que alguna vez prendiste  
su nombre a un comentario brutal o baladí?  
Cien veces la miraste, ninguna vez la viste  
¡y en el solar de tu hijo, de ella hay más que de ti!*

Gabriela Mistral<sup>5</sup>

Hemos de partir de la premisa de que “el maestro/a es pieza clave en un sistema escolar, es quien filtra con su personalidad y profesionalidad el conjunto de influencias que reciben los alumnos/as en el aula” (Sáenz-López Buñuel, 1997, p. 42). Es un elemento que dinamiza y posibilita la transformación de la sociedad.

Al analizar el perfil y la evolución del docente especialista de Educación Física, se observa que se trata de un proceso interesante y necesario para comprender las

---

<sup>4</sup> Véase apartado 1.1.1. Maestros y maestras “caracol”, el profesorado especialista en Educación Física y la itinerancia

<sup>5</sup> Extracto del poema “La maestra rural” de Gabriela Mistral.



particularidades del mismo. Partiendo del hecho de que la Educación Física es un área de conocimiento reciente, surge y se integra en el currículo de la Educación General Básica hasta consolidarse dentro de Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE de ahora en adelante. Sin embargo, entre 1970 y 1985, no existía la figura del docente especialista de Educación Física, siendo convocadas por primera vez en 1985 la especialidad en proceso selectivo de acceso a la función docente.

Las particularidades propias del área, la exigencia técnica de conocimiento y el cambio de enfoque del área, pasando de un diseño *técnico-deportivo* hacia un modelo de desarrollo integral del individuo, requerirían la especialización de los docentes encargados de impartir la materia:

La Educación Física tiene unas exigencias muy diferenciadas con respecto a aquellas asignaturas de las que se hace cargo el tutor. Los contenidos y la forma de llevarlos a la práctica implica que la tarea educativa varíe sustancialmente en aspectos como: los materiales empleados, las instalaciones específicas, las capacidades exigidas, el tipo de control, la compleja organización, las relaciones o la comunicación. Por todo ello, parece aceptable pensar que si queremos sacar la riqueza potencial de esta materia, formemos especialistas (Sáenz-López Buñuel, 1997, p.42).

Para trazar el perfil propio del especialista en Educación Física es necesario conocer sus motivaciones iniciales, saber de dónde viene y porqué elige ser maestro o maestra de Educación Física. Según el trabajo de Campos Izquierdo, Pablos Abella y Mestre Sancho (2006) los motivos por los que se decantan por formarse dentro de esta especialidad son los siguientes:

Las dos causas mayoritarias de realización de la diplomatura de Magisterio especialista en Educación Física son, el gusto por el deporte (28%) y haber realizado deporte (26%). A continuación, con el 16%, se sitúa el gusto por la enseñanza y con el 8,6%, cada una, no haber accedido a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y la influencia positiva de las clases de E.F. durante su escolaridad (p. 120).

Siguiendo este estudio, resaltamos los datos que aporta, haciendo indicación de una desactualización los mismos; ello encuentra su explicación en la ausencia de estudios más recientes. Tómese con carácter orientativo:

- El 56% son hombres frente al 44% de mujeres.
- La edad media suele estar entre los 25 y 35 años

- El 10,7% de estos docentes trabajan en poblaciones de menos de 10.000 habitantes.

Otro dato a resaltar, e intrínsecamente ligado con el objetivo de este estudio, es conocer si estiman adecuada la formación recibida para el desempeño de la función como docente, Los estudios de Campos Izquierdo, Pablos Abella y Mestre Sancho (2006) determinaron que:

El 51,2% consideran que la formación recibida en la diplomatura ha sido adecuada y les ha facilitado el desarrollar adecuadamente todas sus funciones, mientras que el 36,8% consideran que no les ha facilitado en ninguna de las funciones y el 6% consideran que en algunas sí y en otras no (p. 121).

A tenor de estos datos recogidos previamente, podríamos establecer un perfil común del docente especialista en Educación Física para la etapa de Educación Primaria, donde resalta la edad como aspecto destacado, interpretando su vinculación, posiblemente, al potencial desgaste físico y fisiológico que supone el trabajo en el patio, que es una de las particularidades de la especialidad.

Otro aspecto determinante, es conocer cuáles son sus principales obstáculos al iniciarse dentro de la docencia de la Educación Física. Basándonos en el estudio realizado por Sáenz-López Buñuel (2016), aplicable realmente a todos los docentes dentro del sistema educativo, serían las siguientes:

- El choque inicial ante la realidad del sistema escolar.
- Problemas a la hora de diseñar programaciones a largo plazo.
- Desconexión entre la formación inicial y la realidad.
- Necesidad de formación permanente.

Todos estos problemas se pueden ver agravados al trasladar al recién incorporado maestro o maestra a la realidad de los Centros Públicos Rurales, pues si ya se destaca la ausencia de conexión entre la formación inicial y la realidad escolar, podemos intuir que este sentimiento de inconexión será mayor al afrontar un contexto diferente y mayoritariamente desconocido para gran parte del alumnado que cursa los estudios para formarse como maestro/a especialista en Educación Física.

### 1.3.1. El profesorado de Educación Física en la ruralidad

La propia naturaleza del contexto de la ruralidad define al área de Educación Física en las escuelas rurales “como un escenario de enseñanza-aprendizaje diferente, que necesita de nuevos planteamientos metodológicos adaptados al mismo” (Martínez Muñoz y Santos Pastor, 2016, p. 220). Partiendo de esta base, nos topamos con la primera dificultad que debe afrontar el docente que llega a un centro en el medio rural, especialmente si es su primer destino, donde se encuentra un medio para el que no está preparado. El choque de la realidad que cita Sáenz-López Buñuel (2016) en el apartado anterior, se intensifica.

Esta sensación de indefensión parte de que mientras la mirada de los investigadores y las investigadoras se centra en las particularidades y el contexto de las escuelas rurales, 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” (Chaparro Aguado y Santos Pastor, 2018, p. 101), pues la gran mayoría de contenidos, prácticas o metodologías tienen su foco puesto sobre el escenario de la escuela urbana, con grupos de gran tamaño y de la misma edad cronológica.

Es tarea complicada, innecesaria, imposible e irreal establecer un estándar del docente especialista de Educación Física en las escuelas rurales, tal y como reseña Chaparro Aguado y Santos Pastor (2018). Sin embargo podemos establecer una serie de competencias básicas ligadas a lo que debe corresponderse a este perfil docente. En este sentido, las competencias que el especialista de Educación Física debe poseer son las siguientes (Chaparro Aguado y Santos Pastor, 2018):

- Ser capaz de diseñar e intervenir en contextos diversos.
- Poseer la capacidad para comunicarse de manera adecuada, articulando el discurso, flexibilizándolo y adaptándolo a la diversidad del aula multigrado.
- Crear e innovar acorde con el contexto rural.
- Participar e involucrarse de manera activa en la comunidad.
- Reflexionar y ser crítico, implicándose en la mejora de la comunidad en la que está sumida la Escuela y en la práctica docente.

Partiendo de estas competencias, diremos que su función sin diferir mucho del maestro especialista en un entorno urbano, adquiere un significado vital para su entorno al

convertirlo en un elemento dinamizador del mismo, especialmente atendiendo a que el centro escolar suele ser la única o principal infraestructura del entorno.



Fotografía 2. Pista del CPR Campiña de Tarifa, unidad de Tahivilla (Autoría propia, 2019).

Podemos afirmar, debido a la escasez de estudios en torno a los mismos, que el profesorado de Educación Física es el gran desconocido dentro de las escuelas rurales, quizás aventuraría a decir que del sistema educativo en general, que debe tratar de dar respuesta a las carencias materiales, espaciales y humanas que condicionan sus acciones didácticas. Sin embargo, resuelve esta situación a base de inventiva e iniciativa personal, tal y como veremos en la *figura 5* conforme a lo recogido en López Pastor (2002). En dicha figura se recogen las acciones de autoformación que parten desde los propios docentes para poder dar respuesta a las carencias típicas en la dotación de recursos materiales y espaciales.

A título informativo, destacaremos la existencia de diversas acciones formativas, organizadas por la propia comunidad docente, como el Grupo de Deporte Rural de la Campiña de Jerez. En este grupo se organizan acciones de autoformación y convivencia entre centros del área rural de la comarca rural.

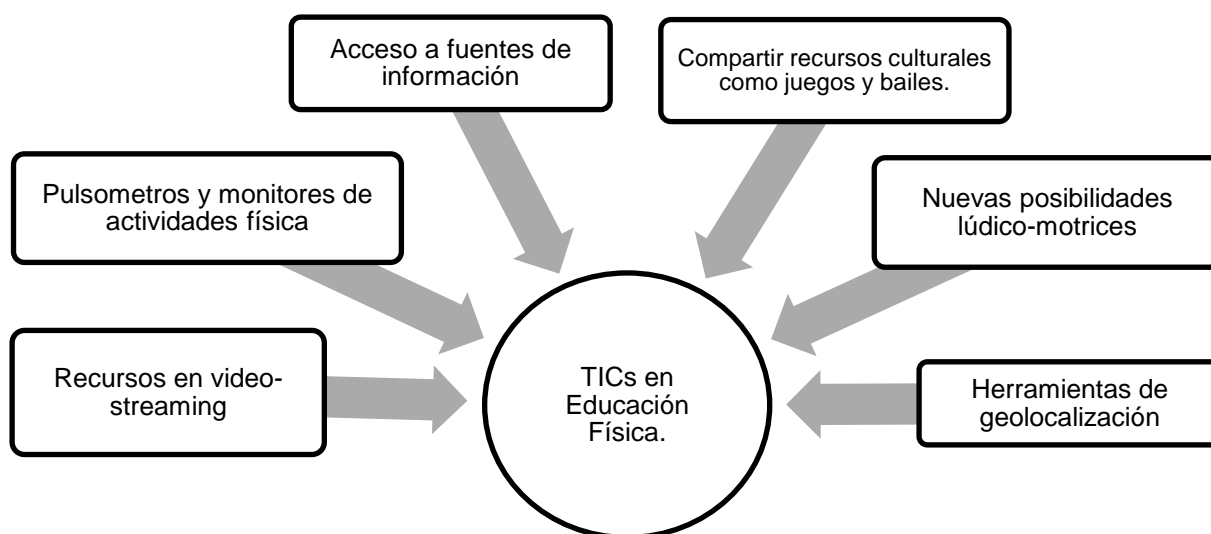
---

Líneas de acción.	Conseguir material curricular específico; tanto el que está publicado y difundido, como el elaborado por los diferentes grupos de profesores que están trabajando en este tipo de contextos
	Entrar en contacto con otros profesores y grupos de profesores que trabajan en este tipo de contextos
	Desarrollar nuevas propuestas curriculares para la educación física en la escuela rural y difundirlas al resto del profesorado a través de las revistas profesionales, publicaciones específicas y/o jornadas de intercambio de experiencias y congresos

---

Figura 6. Líneas de acción para dar respuesta a las necesidades del área en las escuelas rurales, basado en López Pastor (2002, p. 6).

Otro de los aspectos que ha ocasionado un avance en el desarrollo de la educación en las escuelas rurales, y por tanto ha abierto nuevas posibilidades al profesorado de Educación Física, ha sido la llegada de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento, de forma paulatina y de forma mayormente insuficiente, a los centros educativos. Esto ha posibilitado un incremento de las posibilidades educativas, no solo en el área de Educación Física, sino también en otras áreas curriculares. En la *figura 6* vemos algunas de las posibilidades que las Tecnologías de la Información y el Conocimiento ofrecen al docente especialista de Educación Física.



*Figura 7.* Algunas de las nuevas herramientas facilitadas por las TICs en el área de Educación Física (Elaboración propia).

### 1.3.2. Maestros y maestras “caracol”, el profesorado especialista en Educación Física y la itinerancia

Partiendo de la propia realidad de los centros públicos rurales, hemos de entender que en sí, su realidad “supone unir sobre el papel a escuelas de diferentes pueblos, de manera que exista un único organigrama administrativo: un equipo directivo, un consejo escolar o una comisión de coordinación pedagógica” (Dols Molina, 2005, p. 4). Esto conlleva que los especialistas, por normal general, deban atender a diferentes sedes, desplazándose con la mayoría de los materiales para poder impartir sus horas de clase a los diferentes grupos.

La itinerancia está implícita en la función del maestro o de la maestra especialista en Educación Física. Quílez Serrano (2011, p.56) hace un desglose de las particularidades asociadas al profesorado que se encuentra en régimen de itinerancia:

- La elaboración de los horarios y la programación de actividades deberá prever el menor número de desplazamientos posibles.
- Las sesiones que impliquen desplazamiento deberán ser de hora y media, dos módulos, siempre que sea posible.
- La jornada laboral del docente se iniciará en la localidad que indique su horario.
- La atención a las localidades deberá estructurarse de forma racional, de la más lejana a la más cercana.
- Los desplazamientos para reuniones de coordinación se contabilizarán dentro del tiempo no lectivo de obligada permanencia en el centro.
- Están exentos de vigilancias de recreo, salvo por necesidad imperante.
- Tendrán derecho a ayuda pública para cubrir los daños sobre el vehículo propio, producidos durante los desplazamientos, siempre que estos no estén cubiertos por otros medios.
- Se aplican reducciones horarias acorde a con los km de desplazamiento que deba hacer, tal y como se recoge en la *tabla 2*.

Tabla 2

*Reducción horaria para los docentes con itinerancia (Quílez Serrano, 2011, p.58).*

Kilómetros de desplazamiento semanal	Horas de reducción de docencia directa.
Hasta 30km	2,5h
De 31 a 70km	3h
De 71 a 100km	4h
De 101 a 130km	5h
De 131 a 160km	6h
De 161 a 190km	7h
De 191 a 210km	8h
De 211 a 240km	9h
De 241 a 270km	10h
De 271km o más	12h

No es difícil intuir lo difícil que resulta sumar esto a la escasa experiencia, la inexistente formación orientada al contexto y el sentimiento de aislamiento. El hecho de afrontar esta situación con el agravante de tener que acarrear a cuesta materiales cual caracol, e incluso en ocasiones, impartir otras materias para completar el horario. Podría decirse, sin embargo, que esta situación de itinerancia puede afectar negativamente a las

interacciones sociales del claustro. Lejos de esto, Dols Molina (2005, p. 13) afirma que “el hecho de estar algo aislado hace que busques compañía con más interés”.

Siguiendo al mismo autor, tal y como expone como conclusión al hablar de su experiencia personal:

Si como conclusión tuviera que destacar alguna de las particularidades que diferencian la docencia en estos centros escolares con los urbanos sería la cercanía, en contraposición con la lejanía geográfica de los núcleos con mayor población. La cercanía con los alumnos, con sus familias, con las gentes del pueblo, con la naturaleza, con tus compañeros maestros y por qué no, con uno mismo (Dols Molina, 2005, p. 13).

Partiríamos, con lo expuesto anteriormente, con unas ideas iniciales sobre el perfil profesional y humano del docente especialista de Educación Física en las Escuelas Rurales, que a través de este estudio trataremos de concretar para conocer la figura de estos docentes en el contexto concreto de la Provincia de Cádiz y sus Centros Públicos Rurales.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Al amparo de mi trayectoria profesional como Maestro de Educación Física, podemos encontrar el origen del profundo interés, admiración y curiosidad, que casi se puede tornar en anhelo, que siento por las escuelas rurales. Una realidad cambiante, casi ilusoria, que encierra en sí misma una miríada de realidades diferentes. No existe *La Escuela Rural*, es un concepto amenazado por la irrealidad del mismo en sí, pues su casuística es tan compleja y extensa que sería difícil crear una definición que se ajustase a la diversidad y variabilidad de este tipo de escuelas, salvando la de escuela o colegio.

Partimos de un escenario de difícil comprensión, nuestra tierra ha transformado su paradigma social a una velocidad asombrosa. El cuadro costumbrista que recogía al típico andaluz, campechano, alegre e iletrado, ha dado paso a una modernidad urbanita. Lejos quedan los nombres de aquellos pueblos de blancas fachadas alzados sobre colinas si son antiguos o junto al río si son fruto de las políticas de colonización de mediados del siglo XX. Olvidado ese vínculo con una realidad natural que nos era propia y definitoria; los andaluces y las andaluzas somos hijos e hijas de nuestra tierra, moldeados por nuestro clima y nuestros paisajes. Ahora caminamos tristemente hacia la gris monotonía de la aldea global, mientras quedan reductos de nuestra naturaleza viva, alegre y sincera en nuestros niños y nuestras niñas.

Me fascina y asombra ver la escasa atención que algo tan nuestro como son los pueblos y lo rural, y no solo de Andalucía si no de la totalidad de España, reciben a día de hoy. Pareciera que si no pueden ofrecer un atractivo turístico que contribuya a esa fantasía neoliberal de crear un gran resort turístico llamado España, no merecen atención de las administraciones. Da la impresión que las escasas políticas de natalidad, la ausencia de apoyo a las poblaciones rurales que pierden hasta los servicios más elementales y el empobrecimiento del sector agropecuario, que he conocido de primera mano, no es más que una parte de la condena a muerte de nuestras raíces más puras.

Otro punto que justifica la necesidad de este estudio es la escasa atención que durante mi formación como docente ha recibido una realidad tan especial y con tanto valor pedagógico, como son las escuelas rurales. Las metodologías de la Educación Física, heredadas de teorías decimonónicas, parecen centradas en las grandes y saturadas escuelas urbanas y parecen incapaces de dar respuesta a las realidades cambiantes de la ruralidad. Imaginen la expresión de desconcierto, formado como docente para bregar contra clases masificadas, encontrándote cinco niños y niñas en clase, pero que dos no vienen porque el camino está embarrado y los autobuses no pueden llegar.

Es finalmente este punto el que más alienta la necesidad de este estudio. El descenso de la población escolar es un hecho innegable, cada vez son mayores los colegios que ven como sus ratios son menores cada año. Es el momento de poner en valor la pedagogía de las escuelas rurales, ensalzándola como respuesta a esta necesidad educativa. Por otro lado, la escasez de investigaciones en torno a la figura del docente de Educación Física en las escuelas rurales es otro aliciente que impulsa y motiva este trabajo, tal como se expresa a continuación.

## **2.1. Antecedentes de la investigación**

Como comentábamos previamente, no existen apenas estudios referentes a las necesidades, perspectivas y problemas del docente especialista de Educación Física en las escuelas rurales. Figuras como, Dols Molina (2005), López Pastor (2002) o Chaparro Aguado y Santos Pastor (2018) han ido desarrollando su labor centrada en este ámbito tan ambivalente y cargado de una potencialidad ilimitada.

La concreción de este trabajo, que pone el foco en la figura del docente, acota aún más el número de publicaciones relativas a este campo, y es aquí donde podemos tomar



como punto de partida el trabajo de Chaparro Aguado y Santos Pastor (2018) que, a modo de reflexión final, nos plantea que:

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 (p. 101).

Igualmente, tomamos como referencia para comprender la casuística de las escuelas rurales la tesis doctoral de Quílez Serrano (2011), en la que se hace una *radiografía* de la situación actual de los Centros Públicos Rurales, su funcionamiento y su estructuración dentro del sistema educativo andaluz.

### **3. OBJETIVOS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN**

Tomando como referencia lo expuesto previamente en la justificación de este estudio, para nuestra investigación fijaremos como primordial el siguiente objetivo, en el que centraremos nuestra atención:

- Conocer la realidad del profesorado especialista de Educación Física en las escuelas rurales en la provincia de Cádiz.

De igual manera, de forma subsidiaria y sin perder de vista el objetivo primero, se desarrollarán una serie de cuestiones, a las que buscaremos dar respuesta con nuestro proceso de investigación. Estas cuestiones de investigación (QI<sup>6</sup> de ahora en adelante), que parten de la premisa primordial, buscarán desarrollar la información obtenida y permitirnos una visión más concreta de la realidad observada.

Serán las siguientes:

- QI1 ¿Cuál es el nivel de formación sobre escuelas rurales que tienen los especialistas de Educación Física?
- QI2 ¿Qué percepción tienen de las escuelas rurales los docentes especialistas en Educación Física?
- QI3 ¿Es diferente el trabajo didáctico con referencia a las escuelas urbanas?

---

<sup>6</sup> *Quaestio* (latín) de investigación, para evitar las siglas CI al poder generar confusión.

- QI4 ¿Qué problemas debe afrontar el docente especialista de Educación Física en las escuelas rurales?
- QI5 ¿Cuál es la percepción del profesorado especialista sobre la acción de la administración sobre las escuelas rurales?

Para dar respuesta a este objetivo y a las cuestiones planteadas, seguiremos el diseño de investigación que planteamos en el siguiente apartado.

## **4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Metodología de Investigación**

Para la realización de este estudio, partiremos desde los fundamentos de la investigación cualitativa debido a la naturaleza del objeto de estudio, de los objetivos y de las cuestiones planteadas sobre el mismo. El estudio de la fenomenología humana, centrada en los aspectos educativos específicos que aborda este trabajo, requiere de un enfoque que permita abordar los múltiples matices de la casuística y realidad en torno al docente especialista de Educación Física en las escuelas rurales de la provincia de Cádiz.

Partiremos desde las bases del diseño fenomenológico, que es aquel que busca “reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia” (Bogden y Bicklen, 2003, cit. por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptiste Lucia, 2006, p. 712). Abogamos por este diseño por su adecuación a los fines de esta investigación, que busca comprender y estudiar al docente especialista de Educación Física dentro de un marco concreto, como son las escuelas rurales, a través de sus experiencias, vivencias y percepciones recogidas tanto de forma individual<sup>7</sup> como grupal.<sup>8</sup> Las técnicas de recogida de información serán las siguientes:

- Entrevistas a los maestros y las maestras especialistas de Educación Física de los centros públicos rurales de la provincia de Cádiz.
- Revisión de las fuentes documentales para conocer el entorno y las realidades que los maestros y las maestras encuentran en las escuelas rurales.
- Conversaciones informales con el personal de los Centros del Profesorado para conocer detalles en torno a la formación permanente y una maestra de Educación Física con experiencia en centro rural, fuera de Cádiz, para contrastar información de las entrevistas.

---

<sup>7</sup> Entrevistas

<sup>8</sup> Grupo focal

- Un grupo focal con la participación del profesorado especialista en Educación Física en centros públicos rurales de la provincia de Cádiz, pero como se explica más adelante, no fue posible. Por tanto, no queda incluida como técnica realizada.

Todo ello se hará con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio y con la intención de establecer una aproximación a la figura del maestro y de la maestra especialista en Educación Física en las escuelas rurales, aplicado al contexto de la provincia de Cádiz, la secuenciación de estas intervenciones se desarrollará siguiendo las pautas organizativas establecidas en el apartado siguiente.

#### 4.1.1. Secuenciación del trabajo de investigación

Para la realización de este estudio, se ha secuenciado el trabajo de investigación dentro de un periodo de siete meses de duración, a lo largo del cual se han desarrollado las correspondientes fases del trabajo de investigación. En la *tabla 3* se expone el cronograma que recoge la secuenciación del trabajo a desarrollar y el plazo destinado para el mismo.

Tabla 3

*Cronograma de actividades (Elaboración propia).*

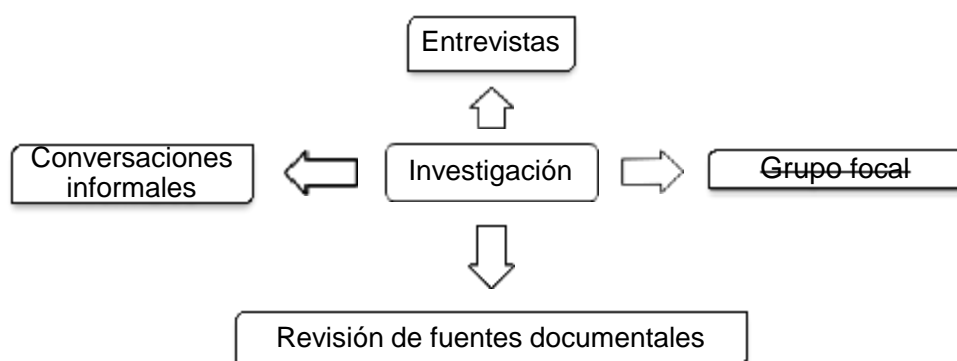
	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Planificación	■						
Revisión bibliográfica		■	■	■	■		
Validación instrumentos		■	■	■			
Conversaciones informales.	■						■
Entrevistas					■	■	■
Revisión documental					■	■	■
Grupo focal <sup>9</sup>							■
Análisis de datos						■	■
Revisión y correcciones				■		■	■

Las intervenciones estructuradas en el anterior cronograma, serán descritas en los siguientes apartados de este estudio detallando todos los aspectos referentes al mismo, así como argumentando la selección de los mismos.

<sup>9</sup> Como se explica en el diario del investigador, no pudo realizarse.

## 4.2. Técnicas de recogida de información

Para la recogida de información, se han seleccionado una serie de técnicas que serán descritos a lo largo de este apartado, tal y como se recoge en la *figura 8* y en coherencia con el planteamiento metodológico asumido para este estudio. Se ha incluido en la figura el grupo focal, aunque finalmente no fue realizado.



*Figura 8.* Técnicas de recogida de información seleccionadas (Elaboración propia).

A continuación describiremos las técnicas de recogida de información seleccionadas, así como los procesos para garantizar la calidad de los mismos.

### 4.2.1. Entrevista

Una de las técnicas a utilizar será la entrevista, con la que trataremos de aproximarnos a dar respuesta las QI<sup>10</sup> planteadas y al objetivo de este estudio con la finalidad de conocer la perspectiva del profesorado de especialista en Educación Física en las escuelas rurales. Resaltamos la importancia de esta técnica que nos permite acceder a “lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social.” (Kvale, 2011, p.23). Antes de profundizar en ella, la definiremos como:

La entrevista es una estrategia de recogida de información que implica una pauta de interacción verbal, inmediata y personal entre el entrevistador y entrevistado. Conlleva una relación interpersonal y dinámica en la que hay un encuentro cara a cara, un intercambio

---

<sup>10</sup> Quaestio de investigación, para evitar las siglas CI, como ya se ha indicado previamente.

bidireccional de información y una comunicación dinámica en la que interactúan entrevistador y entrevistado (Martín Izard, 2010, p. 157).

Según la organización de la entrevista, Martínez González (2007) sugiere el siguiente tipo de clasificación; estructurada, semiestructurada y libre. En nuestro caso, optaremos por la semiestructurada. Kvale (2011) propone definir las como “una entrevista con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (p. 30). Aunque puede acercarse a una conversación diaria, la entrevista semiestructurada es una entrevista formal no profesional, en la cual el encuestador tiene un objeto específico y utiliza técnicas específicas (Kvale, 2011). Pero añade que tales entrevistas difieren de las conversaciones informales:

Principalmente porque el entrevistador persigue el uso de la información obtenida en la interacción para otros propósitos. Es decir, en las entrevistas hay siempre un «propósito pragmático que trasciende la amistad en sí». Podría precisarse aún más, distinguiendo las conversaciones cotidianas u ordinarias de las «profesionales» (Kvale, 1996. cit. por Valles, 2014, p. 46).

En apartados posteriores, se hará una presentación pormenorizada de los informantes, así como de los centros rurales donde imparten docencia. Pero, como ya se ha indicado antes, las entrevistas se centrarán en los docentes especialistas del área de Educación Física del cuerpo de maestros<sup>11</sup>, cuyo destino sea en los centros públicos rurales de la provincia de Cádiz. Se ha tratado de conseguir la participación de todos los docentes del área que ejercen en los C.P.R. de la provincia de Cádiz. A estos se dirigió el guion de entrevista que presentaremos en el Anexo I

Debido a las dificultades para concretar fechas, concretar encuentros, sumado al alto coste de los desplazamientos y en definitiva la compleja situación del contexto, al verse este estudio vinculado a unos plazos de entrega, se consideró el uso de diferentes estrategias para la aplicación de las entrevistas. La respuesta planteada fue el uso de la estrategia conocida como E-Entrevistas y que Bapton y Cowton (2002) definen como un intercambio entre entrevistado y entrevistador usando medios electrónicos. Para ello utilizaremos aplicaciones de mensajería instantánea que permitan el uso de notas de voz, para tratar de minimizar las limitaciones que esta estrategia plantea.

---

<sup>11</sup> Especialidades 00597027, 00597034 y 11597034

En aras de garantizar la calidad, se ha validado este instrumento, específicamente mediante la validación de su contenido, buscando verificar que los items evocan “aquello que dicen estar midiendo y constituir una muestra representativa del universo de medida” (Cureton, 1951, p. 664. cit. por Pedrosa García, Suárez Álvarez y García Cuetos. 2013, p.4). El método de validación elegido ha sido mediante juicio de expertos, para ello se han tomado las siguientes medidas:

- Se ha seleccionado a tres expertos y expertas de probada experiencia en el ámbito de la investigación cualitativa.
- Se han seleccionado acorde al criterio de que estos formasen un grupo multidisciplinar, atendiendo a que hubiera un experto en Educación Física escolar, un experto en investigación educativa y una experta en investigación de las escuelas rurales.
- Se les ha presentado toda la información referente al objetivo que se persigue con el guion de entrevista validado; en el *Anexo II* podrán acceder al escrito informativo que acompañaba al mencionado guion de entrevista.
- Atendiendo a sus propuestas, correcciones y comentarios, se ha modificado y reestructurado el guion de entrevista, obteniendo como resultado el guion presentado en el Anexo I

Finalmente, a todos los informantes se les comunicaron los objetivos del estudio, así como se les pidió permiso para registrar las entrevistas usando grabadora digital, para ello se les entregó un documento de consentimiento informado explicando los objetivos, las intenciones y los datos de interés del estudio, además de pedir la autorización de los mismos al uso y al tratamiento de la información recogida. Igualmente, se les transmitió esta información por vía oral al inicio de la grabación para que quede constancia de su consentimiento y de que han sido informados antes del inicio de la entrevista. La hoja de consentimiento informado, se encuentra ubicada en el interior del *Anexo III*.

#### 4.2.2.. Conversaciones informales

Otra de las técnicas utilizadas fueron las conversaciones informales que “corresponde al estilo más abierto para desarrollar una entrevista, destacando la ausencia de temas y preguntas previas” (Garrido, 2017, p.38), utilizadas con la finalidad de recoger información que se pueda comparar con los datos obtenidos de las entrevistas, de las que se ha hablado en el apartado anterior. Los puntos de interés en estas conversaciones eran la formación

permanente sobre Educación Física, la existencia de formación al respecto de escuelas rurales y aspectos de la vida y realidad de los especialistas en Educación Física en escuelas rurales en zonas de interior. Para ello se realizaron las siguientes conversaciones:

- Visita al Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera para conocer la existencia de formación sobre escuelas rurales y las acciones formativas centradas en la Educación Física.
- Contacto con una maestra de Educación Física que ha ejercido en un Centro Rural Público en zonas de interior, fuera de la provincia de Cádiz.

#### 4.2.3. Análisis de fuentes documentales

También se procedió a realizar un análisis de las fuentes documentales en torno a las escuelas rurales, que "consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio" (Álvarez Álvarez, 2008, párr. 65.). De cara a este estudio se rastrearon fuentes buscando información en publicaciones de prensa virtual, web de la Consejería de Educación, programas educativos de cursos universitarios, catálogos virtuales de cursos de formación, blogs y redes sociales de los centros rurales donde ejerce el profesorado participante, imágenes satélite para estudiar el entorno y las posibilidades de dichos centros, con la intención de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- Conocer la existencia de cursos o acciones formativas al respecto de escuelas rurales.
- Comparar las recientes noticias sobre escuelas rurales con las entrevistas al profesorado participante.
- Conocer el entorno y realidad de los centros rurales de Cádiz.

Se ha atendido a una gran diversidad de fuentes escritas y gráficas, partiendo de lo recogido por San Fabian (192, cit. por Álvarez Álvarez, 2008, párr. 66): "cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas".

### 4.3. Descripción del profesorado participante y sus contextos

En la presentación del marco teórico, hemos realizado una aproximación conceptual a la idea de las escuelas rurales, así como una descripción de las escuelas rurales de la provincia de Cádiz<sup>12</sup>. En este apartado haremos una descripción más orientada a detallar aspectos específicos de los centros en relación la Educación Física escolar de los centros a los que están asignados los informantes que participan en este estudio y algunos datos censales de los mismos. A continuación, en la *tabla 5*, haremos un breve resumen de los datos previamente mencionados.

En aras de proteger la privacidad de los informantes, se les ha asignado una clave alfabética para identificarlos, yendo la denominación de la A a la H.

Tabla 4

*Censo de características de los informantes*

Sujeto	Edad	Sexo	Experiencia	Exp. en CPRs	Tutor	Destino definitivo	Equipo directivo	Primer destino
A	33	V	3 semanas	3 semanas	No	No	No	Sí
B	42	V	14 años	9 años	Sí	Sí	Sí	No
C	45	V	20 años	3 años	Sí	Sí	No	No
D	32	H	8 años	4 años	No	No	No	No
E	48	V	24 años	17 años	No	Sí	Sí	No
F	36	V	12 años	8 años	No	Sí	Sí	No
G	30	V	6 años	2 años	Sí	No	No	No
H	36	V	12 años	8 años	Sí	Sí	No	No

Considerando que denominar a los sujetos con un código alfabético sea óbice para despersonalizarlos, se les ha asignado un nombre ficticio a cada uno de ellos. Los nombres asignados a cada informante, son los siguientes:

- Informante A – Octavio
- Informante B – César
- Informante C – Adrián
- Informante D – Julia
- Informante E – Aurelio
- Informante F – Max

<sup>12</sup> Véase Tabla 1.



- Informante G – Marcos
- Informante H – Claudio

De igual manera, a continuación, se presenta la información relativa a los centros rurales, en referencia a sus materiales propios de Educación Física, sus espacios, el entorno, fotografías del mismo y una breve aproximación que permita conocer las posibilidades para la práctica de la Educación Física escolar dentro de estas escuelas rurales y sus limitaciones. A continuación procederemos a detallar la descripción de los contextos, asociándolos a su vez a los diferentes informantes. La información de los centros fue obtenida a través de las visitas, de las webs y redes sociales de los centros y la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Para hacer esta aproximación, se ha preparado un formato de fichas donde se recoge los aspectos más relevantes de cara a este estudio, algunas imágenes de interés que ilustren la información dada, etc. El resto de imágenes serán adjuntadas en el *Anexo IV*, así mismo las respectivas autorizaciones para la realización de las fotografías se basará en el modelo del *Anexo V*.

#### Centro nº 1

Nombre del Centro	CPR Campiña de Tarifa		Informantes	2
Poblaciones	Tahivilla, La Zarzuela y Bolonia			
Instalaciones dentro del centro	Patios delimitados, pista polideportiva.	Nº de especialistas en el centro	2	
Materiales propios	Equipamiento propio completo.			
Posibilidades externas	Pistas municipales, zonas naturales y playa.			
Galería de imágenes				
				
Patio – pista en la unidad de Tahivilla	Pista polideportiva frente a la sede de Tahivilla	Bicicletas de montaña en la sede de Tahivilla		

		
Zona de césped frente al centro en la unidad de Bolonia	Canasta de baloncesto, unidad de Tahivilla	Zonas de juego en la unidad de Bolonia




### Centro nº 2

Nombre del Centro	C.P.R. C.R.I.P.E.R.	Informantes	1
Poblaciones	Madrigueras, Benamahoma y La Muela		
Instalaciones dentro del centro	Patio, gimnasio y pistas.	Nº de especialistas en el centro	1
Materiales propios	Dotación completa de materiales para E.F. así como medios fabricados con material reciclado.		
Posibilidades externas	Zonas de sierra y naves agropecuarias próximas.		

#### Galería de imágenes

		
Cuarto de materiales, en Madrigueras. Autoría propia	Patio en Las Madrigueras. Autoría propia.	Patio en las Madrigueras. Autoría propia
		
Gimnasio cubierto en construcción en las madrigueras. Autoría propia.	Pistas en la unidad de Benamahoma. Extraída de la web del centro.	Pistas en la unidad de La Muela. Extraída de la web del centro.

### Centro nº 3

Nombre del Centro	C.P.R. Campos de Conil		Informantes	1
Poblaciones	Barrio Nuevo, diseminados con 7 sedes			
Instalaciones dentro del centro	Pistas polideportivas, sala adaptada como gimnasio y patios	Nº de especialistas en el centro		1
Materiales propios	Dotación de materiales propios y de construcción con material reciclado			
Posibilidades externas	Zonas rurales y pistas municipales.			
Galería de imágenes				
				
Sede de Jesús Maestro. Autoría propia.	Pista polideportiva en Jesús Maestro. Autoría propia-	Zona de huerto en la unidad de Rincón Juan Arias. Obtenida del blog del centro. <sup>13</sup>		

### Centro nº 4

Nombre del Centro	C.P.R. Poeta Julio Mariscal		Informantes	1
Poblaciones	Junta de los Ríos, La Pedrosa, Vega de los Molinos, La Perdiz y Las Abiertas			
Instalaciones dentro del centro	Patios y sala adaptada como gimnasio	Nº de especialistas en el centro		1
Materiales propios	Dotación de materiales y de creación propia con material reciclado			
Posibilidades externas	Pistas polideportivas municipales y espacios abiertos dentro de las pedanías.			
Galería de imágenes				
				
Unidad principal en Junta de los Ríos. Obtenida del blog del	Sala de psicomotricidad en Vega de los Molinos. Obtenida del	Pistas deportivas en la barriada de La Pedrosa. Obtenida del		

<sup>13</sup> La premura de la visita, así como la ausencia de fotografías de las instalaciones, no hacen posible que se muestren más imágenes.

centro.	blog del centro.	blog del centro.
		
Sede de La Perdiz con patio frontal. Obtenida del blog del centro.	Sede de Las Abiertas con patio en el lateral. Obtenida del blog del centro.	Sede de La Pedrosa con patio en el lateral. Obtenida del blog del centro.

### Centro nº 5

Nombre del Centro	C.P.R. Salado-Breña	Informantes	3
Poblaciones	La Muela, El Palmar y Los Naveros		
Instalaciones dentro del centro	Patio	Nº de especialistas en el centro	3
Materiales propios	Dotación de materiales y de creación propia con material reciclado		
Posibilidades externas	Pistas municipales, piscinas privadas, parques naturales, senderos naturales y playa		

### Galería de imágenes

		
Pista polideportiva de la sede de El Palmar. Extraída de las redes sociales del centro.	Patio ajardinado de la sede de La Muela acondicionada por el AMPA y el personal del centro. Extraída de las redes sociales del centro.	Materiales propios del área de Educación Física. Extraída de las redes sociales del centro.
		
Entrada a la sede de Los Naveros. Extraída de las redes sociales del centro.	Patio ajardinado de la sede de La Muela acondicionada por el AMPA y el personal del centro. Extraída de las redes del centro.	Bicicletas de los alumnos estacionadas en la sede de El Palmar. Extraída de las redes sociales del centro.

De cara a garantizar la veracidad y realidad de la interpretación y análisis de los datos recogidos, pasaremos a abordar los aspectos referentes a la gestión de la calidad de la investigación, así como las medidas tomadas para garantizar las mismas dentro de este estudio.

#### 4.4. La gestión de la calidad del estudio

La propia naturaleza de la investigación cualitativa ha marcado sobre esta un halo de sospecha al respecto de la veracidad, la credibilidad y la precisión de sus investigaciones. Esto supone una dificultad añadida para la labor de los investigadores y las investigadoras, que deben asumir con especial empeño el trabajo de garantizar la calidad de sus investigaciones, siendo de por sí una labor ardua por la propia naturaleza de la metodología cualitativa, que:

Al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad: ¿Es esa la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la información...? (Santos, 1990. cit por Sandín Esteban, 2000, p. 225).

Por ello se establecen una serie de medidas, procedimientos y puntos de partida con la intención de poder garantizar la realidad de lo recogido y la precisión del informe que se presentará a continuación. Una de las intenciones de estas medidas es poder establecer puntos de control de los datos registrados, siguiendo las recomendaciones de Flick (2014) y Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptiste Lucio (2006), desde los que poder revisar la información recogida, posibilitando diferentes interpretaciones en aras de obtener una comprensión de la realidad estudiada. Las medidas establecidas son las siguientes:

- Registro de toda la información recogida mediante medios digitales y escritos.
- Triangulación de las técnicas de recogida de información.
- Estudio auditado por un observador externo.
- Revisión de las transcripciones de las entrevistas por parte de los informantes y las informantes.
- Revisión de la literatura científica en torno a las escuelas rurales.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto a lo largo del diseño de este proceso, y tras la aplicación de las técnicas previamente descritas, pasaremos a continuación a exponer el

informe de investigación, partiendo de la información recogida durante la fase de acceso a campo.

## **5. DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA RURAL**

Iniciaremos ahora el punto clave de este estudio, procediendo a detallar el acceso al campo, el análisis de la información recogida y las conclusiones finales al respecto de la información recogida a lo largo de este trabajo de investigación. En el siguiente apartado se mostrará cómo ha sido el proceso de investigación y la negociación con los informantes para realizar el proceso de recogida de información.

### **5.1. Diario del Investigador**

A continuación, describiremos como ha sido el proceso de negociación en torno al acceso al campo. Este proceso ha resultado complicado, variando en reiteradas ocasiones los plazos previstos. Uno de los factores que han retrasado, mayormente, el acceso a los informantes ha sido el retraso por parte de la consejería para cubrir los puestos vacantes en dos de los centros, no cubriéndose los mismos hasta el 10 de septiembre. Inicialmente se visitó el CEP de Jerez para conocer información sobre la formación permanente del profesorado. Tras conocerse la incorporación de los docentes, no quedando puesto vacante o pendiente de cobertura, se estableció esperar a la finalización de las evaluaciones iniciales, para permitir que aquellos que llegaran de nueva incorporación al sistema educativo tuvieran mayor experiencia y pudieran compartirla con el investigador. Durante la segunda semana de septiembre se contactó por vía e-mail con los centros para informarles de los objetivos de la investigación, las acciones a realizar y tratar de concertar fechas. Sin embargo no se obtuvo respuesta.

A finales de semana, se procedió a conectar personalmente mediante contacto telefónico con los centros, obteniendo respuesta y una acogida desconfiada hacia el proceso de investigación, todo ello debido a la carencia de tiempo disponible para atender al investigador. Se concertaron dos visitas a sendos centros, se negocia aplazar la visita a otro de ellos y no se obtiene una fecha concreta de un cuarto centro. Se reseña de que inicialmente no se obtiene respuesta de los tres centros restantes, a pesar de tratar de contactar con ellos varias veces. En la tercera semana de septiembre, se visitan el C.P.R. C.R.I.P.E.R. en la pedanía rural de Las Madrigueras, zona de difícil acceso y escasa población, apenas tres viviendas rodean al centro y se realiza una visita por la sede, que es donde se encuentra la dirección del centro, en el momento de la visita se encuentra

realizando obras de acondicionamiento para ampliar las instalaciones destinadas al área de Educación Física, añadiendo una sala cubierta que proteja al alumnado de las inclemencias meteorológicas del invierno en la zona.

Igualmente se realiza una visita al C.P.R. Campos de Conil, en su sede de Carril del Pato. El entorno es radicalmente diferente. Zona perfectamente accesible, con alta población, próxima a la costa. El informante nos invita a acompañarle durante una de sus sesiones, mostrándonos como trabaja. Desde la experiencia del investigador, se aprecia la ausencia de diferencia con el trabajo en un centro urbano, posiblemente, debido a que el grupo-clase que se atendía en esa sesión era similar a un C.E.I.P. en zonas urbanas y de un único nivel. En ese momento, debido a los motivos anteriormente descritos así como causas de fuerza mayor, se interrumpe la investigación de forma presencial y tras conversaciones con la tutora de este trabajo, se decide tratar de concertar e-entrevistas para continuar el proceso de recogida de información.

Tras un intento previo, se consigue contactar con el especialista destinado en el C.P.R. Campiña de Tarifa y tras informarle de los objetivos del estudio, facilitarle la documentación pertinente y presentaciones, se inicia el proceso de e-entrevistas sin incidencias. Por otro lado, se realizan contactos con el C.P.R. Salado-Breña y C.P.R. Poeta Julio Mariscal, pero no se consigue concretar nada y se queda a la espera de respuesta. Desgraciadamente, resulta imposible comunicar con los C.P.R. Laguna de Medina y C.P.R. Almenara, tras decenas de intentos no obtenemos respuesta, ni siquiera se consigue contactar con el centro y se llega a plantear excluirlos del estudio al no obtener respuesta a los múltiples intentos por diferentes vías.

A finales de octubre, y tras varios intentos, se consigue respuesta afirmativa por parte de los informantes destinados en los centros C.P.R. Salado-Breña y C.P.R. Poeta Julio Mariscal para participar de las entrevistas en su modalidad de e-entrevista, debido a la imposibilidad de concretar fecha para realizar una entrevista presencial. De la misma manera, se decide descartar los informantes de los centros C.P.R. Laguna de Medina y C.P.R. Almenara debido a que no es posible contactar con los centros, centrándose el proceso en los cinco centros donde se seleccionan informantes finalmente, reduciéndose la muestra por causas ajenas a la voluntad del investigador, de la misma manera, se tomó la decisión de descartar las entrevistas a Max y a Marcos, por no disponer los informantes de tiempo para realizar las mismas.

Tras finalizar el proceso de entrevistas, siendo las transcripciones revisadas y aprobadas por los informantes, se inicia el proceso de organización del grupo focal para triangular y enriquecer la información recogida. Se opta por la estrategia de grupo focal virtual usando la aplicación de mensajería instantánea *Whatsapp*, con la intención de permitir a los informantes el uso de un entorno virtual conocido y en que se sientan seguros. Se estimó que el uso de comunicación vía webcam podría cohibir a los mismos y que el funcionamiento longitudinal y continuo de la aplicación elegida serviría para evitar ausencias causadas por incompatibilidades de agenda.

Desafortunadamente, las responsabilidades del profesorado participante dificultan concretar la posibilidad de organizar el grupo focal, desaconsejándose la realización del mismo. Al finalizar el proceso, se realizó la segunda de las conversaciones informales planteadas. Por ello, viendo las dificultades se considera que no es posible organizarlo y se estima oportuno descartar su uso para no presionar más a los informantes. Tras esto, se da por finalizado el proceso de recogida de información y se inicia el análisis de la información recogida que será expuesto en el informe expuesto a continuación.

## **5.2. Informe de investigación**

En este apartado abordaremos el procedimiento realizado para la interpretación de los datos obtenidos en el proceso de recogida de información. Partimos de la información recopilada con la realización de las entrevistas a los docentes que accedieron a participar. Se tiene en cuenta que, en contra de lo previsto, no se pudo llevar a cabo el grupo focal propuesto y por lo tanto la información interpretada a continuación será observada con la prudencia correspondiente.

Para la realización de este análisis se han establecido cuatro categorías de análisis para facilitar la interpretación de las respuestas obtenidas, que conforman los sub-apartados recogidos en este informe. Las categorías establecidas son las siguientes:

- *Juventud y experiencia, vinculados con su escuela:* Donde se analiza la información relativa a la experiencia, las cuestiones personales de los informantes y sus percepciones personales al respecto de las escuelas rurales.



- *Hacia lo desconocido, el shock inicial*: Se tratará lo relativo a su llegada a las escuelas rurales, sus problemas iniciales, los aspectos positivos y la valoración de la potencialidad de los mismos.
- *Construidos a sí mismos*: Lo referente a la valoración de la formación recibida y sus necesidades, adoptando esta denominación por la ausencia de una formación específica y orientada a la cambiante realidad de las escuelas rurales y el área de Educación Física.
- *Conócete, adáptate, supérate*: Se abordarán aspectos relativos a la práctica docente, los recursos metodológicos y didácticos y la atención a la diversidad. También se trata la comparativa entre la práctica docente en una escuela rural y en centro urbano.
- *Expectativas de futuro. Retos y perspectivas*: En esta última categoría se abordan las perspectivas de futuro que observan para su carrera profesional los docentes de Educación Física, así como la perspectiva en torno a la acción de la administración y las necesidades docentes.

#### 5.2.1. Juventud y experiencia, vinculados con su escuela

Partiremos desde los aspectos censales recogidos a lo largo de investigación en comparación con los datos aportados por la literatura recopilada en el marco teórico que compone este estudio. Partiremos desde los aspectos marcados por Campos Izquierdo, Pablos Abella y Mestre Sancho (2006)<sup>14</sup> en torno a los docentes de Educación Física, donde se recoge que hay un reparto equitativo entre hombres y mujeres y que generalmente son jóvenes. Atendiendo a los datos recogidos<sup>15</sup> se conoce que:

- La media de edad se sitúa en los 37 años, ligeramente superior a la horquilla de entre 25 y 35 años.
- Entre los informantes habían siete hombres y una única mujer.

Otros de los datos censales recogidos hacen referencia a la experiencia docente y la asignación de destino. Como recogíamos previamente, Quílez Serrano (2010) detallaba que era frecuente que los docentes asignados a las escuelas rurales se encontrasen en su

---

<sup>14</sup> Ver apartado 1.3.

<sup>15</sup> Ver tabla 5 en la página 40

primer destino o con destino provisional por carencia de puntos para solicitar destinos en zonas urbanas o centros ordinarios. A lo largo de las entrevistas realizadas se contrastó esta afirmación hasta cierto punto; la mayoría de informantes tenía años de experiencia en centros rurales, aunque en muchos de los casos había sido su primer destino al ser nombrados funcionarios en prácticas. Solo Octavio era interino y su primer destino había sido en un centro rural.

Otro de los aspectos reseñables que se han identificado es que de seis de los ocho informantes colaboradores han estado destinados más de la mitad de su tiempo de servicio en centros públicos rurales. Estimamos que esto pueda deberse a una visión positiva sobre los CPRs, la libertad metodológica que permiten y la vinculación afectivo-emocional que se experimenta en las escuelas rurales, tal y como expresan las palabras de los informantes:

**Comentario de Julia:**

*Al final tus compañeros terminan siendo tus amigos y eso hace que muchas veces se saquen adelante situaciones complicadas. Entonces, yo de poder, elegiría escuela rural.*

**Comentario de Aurelio:**

*Después de 16 años en la escuela rural no me veo trabajando en otro lado.*

**Comentario de Claudio**

*Yo personalmente, seguiré trabajando en las escuelas rurales y trabajaré todo el tiempo que pueda en ellas y las defenderé hasta que dejen de existir. Porque para mí son verdaderamente importantes.*

Resultan, especialmente llamativos los casos de Claudio y Aurelio cuya vinculación con la escuela rural viene desde antes de formarse como docentes, pues habían estudiado en estas, e incluso en el caso de Claudio su madre había sido maestra en la escuela rural donde estudió, dejando a la vista que para el informante existe una filiación sentimental fuerte con estas escuelas.

Es por ello que, aun a pesar de las dificultades del contexto, la mayoría de los informantes se sienten identificados y vinculados a su centro. Ya sea por su larga permanencia en el centro, por los vínculos personales creados o por los valores de los centros con los que se identifican. Buena prueba de ello es el hecho de que en los cinco centros a los que están destinados los informantes, en tres de ellos actualmente ocupen o

hayan ocupado funciones en el equipo directivo, y de forma mayoritaria ocupen puestos de coordinación de ciclo o de programas educativos, como *Creciendo en Salud* o *Plan aldea*.

### 5.2.2. Hacia lo desconocido, el shock inicial

Un momento importante dentro de la carrera profesional de todo docente es la primera vez que llega al aula con responsabilidad plena, sin cortapisas, con la totalidad de sus competencias auestas. Suele ser un momento que se vive con ilusión, nerviosismo, pero también con dudas, incertidumbre y miedo dada la importancia y responsabilidad que se debe asumir. Este paso, que ya de por sí deja marca al hablar de un centro ordinario, no pasa inadvertido al llegar a los centros rurales. Se trata de llegar a una realidad educativa diferente y que puede resultar abrumadora, motivante o despertar la curiosidad del docente, dejándole rara vez indiferente.

#### **Comentario de Octavio:**

*Vale, pues, en principio cuando llegas a la escuela rural te choca un poco, choca bastante, tú llegas y te esperas un cole grande, situado en una zona urbana con todas sus características típicas de un colegio y te encuentras que llegas a un colegio... Por cierto la primera vez que yo vine, vine guiándome por el GPS, pasamos por un carril, un carril que estaba medio inundado porque habían dado largas a un pantano y digo yo ¿Dónde me estoy metiendo?*

La experiencia de Octavio es significativa, su centro rural es su primer destino como docente, apenas llevaba tres semanas desde que tomó posesión de su vacante y cada día se desplazaba desde otra provincia hasta su escuela. Su centro se encuentra en una zona aislada y montañosa de difícil acceso, la vía de acceso es una carretera comarcal de un solo carril. Contrasta con la perspectiva de Claudio, que creció en un centro rural y está totalmente identificado y acostumbrado a la escuela rural y sus características:

#### **Comentario de Claudio:**

*El llegar a una escuela rural no dista mucho de llegar a una escuela normal. Al principio siempre hay que ser un poquito observador, tantear al alumnado que tienes, tantear a las familias y poquito a poco, hasta que te vayas ganando la confianza de ellos. Si es verdad que las relaciones que se establecen con el alumnado y con las familias son muy estrechas, y bueno eso no surge de un día a otro, es algo que se tiene que ir trabajando poco a poco. Lo bonito de eso es que si se hacen las cosas bien por las dos partes pues se crean unos vínculos muy buenos, muy bonitos, muy afectivos.*

Claudio evoca las potencialidades de la escuela rural, de las relaciones que se experimentan con las familias y alumnado con la naturalidad y el cariño de quien habla de un ser querido. Sin embargo, la postura mayoritaria está próxima a la de Octavio, docentes que llegan a un entorno nuevo, diferente y en su mayoría desconocido.

**Comentario de César:**

*De primer destino provisional, me dieron un colegio de Jerez, no recuerdo cual es, creo que La Ina. Y luego me dieron de definitivo este, que yo lo había echado pero tampoco lo eché con intención de coger un rural sino que bueno, fue uno de los colegios que puse y cuando me di cuenta ¿ah, qué esto es un CPR? ¿Qué significa? Rural, ah vale*

La mayoría recibió con sorpresa el destino asignado, valorando la realidad educativa que debían afrontar, y reaccionando a la singularidad del mismo. Las bajas ratios, las clases unitarias, la ausencia de instalaciones que parecen imprescindibles como los pabellones cubiertos o incluso las pistas polideportivas, sin embargo también encontrarían sorpresas gratas como es el caso de los informantes Adrián y Julia que comparten destino en el mismo centro.

**Comentario de Adrián:**

*Llegar el primer día de cole con los niños, no oír el timbre al entrar, no ver filas en la puerta, un regimiento de niños. No haber timbres para salir el recreo, tocar las palmas y salir para fuera y para entrar lo mismo. Ese tipo de cosas me llamaban la atención porque suponen mucha tranquilidad y ausencia de stress en los niños, después al trabajar con ellos me di cuenta de que eran niños mucho más pausados y equilibrados en todos los aspectos, y silenciosos.*

**Comentario de Julia:**

*Por las características de su contexto, también las características de su alumnado; son niños, no sé cómo decirlo, más educados o menos trabajosos, quizás a la hora de tenerlos en clase.*

También se dan casos en los que uno de los aspectos que genera mayor conflicto al profesorado participante es el bajo número de alumnos, sin embargo, este hecho se transforma en un valor potencial cuando se analiza detenidamente:

**Comentario de César:**

*Yo siempre lo comento con los compañeros; trabajas el mismo tiempo, te entregas con la misma intensidad, lo que pasa es que el alumno recibe más de ti, porque el alumno puede conversar más contigo, tiene más correcciones. Entonces la profundidad a la que tú entras con ese alumno no es la misma si tienes ocho, si tienes doce o si tienes veinticinco alumnos.*

De todos modos, no hay que olvidar su naturaleza de centro rural, lo cual implica la problemática de la deslocalización de sedes, la itinerancia, el acarrear materiales, la exposición a las inclemencias del tiempo en los desplazamientos y a los riesgos de la carretera, que hacen que las escuelas rurales tengan unas particularidades propias que encajan en la definición que Aurelio nos detalla al tratar este aspecto relativo a la itinerancia y la distancia entre sedes:

**Comentario de Aurelio:**

*Yo siempre digo que es un colegio con los pasillos muy largos*

Por otra parte, y con respecto a la valoración de su experiencia como docentes de Educación Física en las escuelas rurales, la respuesta fue unánime. Todos consideraban la experiencia como positiva y transformadora. Resaltando que esta experiencia había modificado su forma de entender y llevar a la práctica su función docente. Donde surgen discrepancias, relacionadas con la dificultad anteriormente mencionada al respecto de las clases unitarias, es a la hora de valorar la mezcla de alumnos y alumnas de diferentes edades.

**Comentario de César:**

*Corres el riesgo de que pase algo, en una carrera, ya no es que la actividad no esté adaptada, es que la corpulencia que tiene un primero o segundo, no es la de un niño de cuatro, en un juego simple de pillar, un manotazo, se cae y se puede hacer daño*

**Comentario de Octavio:**

*Ahora tienes que aplicar una clase de educación Física donde combines Educación Infantil y Educación primaria, tienes tres niveles de primaria más infantil. Te pones a montar algo de material, los de infantil se ponen a jugar con él material y explicas a los otros, es una locura.*

En respuesta a estas visiones, encontramos la percepción de Claudio. Interpretamos que su plena identificación con los valores, el funcionamiento y la identidad de las escuelas rurales hacen que identifique sin duda las posibles dificultades como fortalezas potenciales y en sus propias palabras, aquello que otros informantes valoraban como una amenaza, se torna en algo bello y enriquecedor de la experiencia didáctica.

**Comentario de Claudio:**

*Las relaciones que establecen los niños en las clases de Educación Física son muy enriquecedoras, porque los ves... Ves a los mayores ayudando a los pequeños, es una cosa espectacular.*

Lo que sí queda claro, de una forma unánime es el valor enriquecedor de la experiencia de las escuelas rurales para el docente, quedándonos con la valoración realizada por Julia:

**Comentario de Julia:**

*Yo supongo que algún día dejaré la escuela rural y creo que mi forma de trabajar no será la misma que antes de pasar por un colegio rural, creo que habrá ciertos aspectos, como la forma de enseñar un contenido o de tratar a la diversidad, que la haré de manera diferente a como lo hacía antes, y eso se lo debo a la escuela rural.*

En resumen, aquellos maestros y aquellas maestras que no tenían conocimiento previo de cómo funcionan las escuelas rurales y sus características, experimentan una sensación de shock inicial. Una sensación de soledad, de no estar preparados, que solo la experiencia y el consejo de los compañeros remedia. Sin embargo, para estos docentes, esta experiencia es altamente positiva, les permite desarrollarse como profesionales de la enseñanza, aprender y valorar otros modelos educativos. Diríase, que la escuela rural entra en ellos y les proporciona nuevos cimientos para construirse a sí mismos, como veremos a continuación.

### 5.2.3. Construidos a sí mismos

Posteriormente, preguntamos al profesorado participante sobre la formación que los han recibido desde su formación inicial, hasta formación continua, con la intención de conocer cuáles son las carencias detectadas y poder recomendar respuestas que ayuden mitigar las debilidades que los informantes nos expresan.

La primera pregunta planteada en esta categoría hace referencia a la valoración dada a la formación inicial, las respuestas no pueden resultar más desoladoras. De los informantes que respondieron a esta pregunta, sólo César valoró positivamente la formación recibida durante su etapa universitaria. El resto de informantes daban una valoración negativa argumentando los siguientes puntos:

- Excesiva carga teórica y poca práctica
- Desconectada de la realidad educativa
- Insuficiente formación en torno las bases de la programación de acciones didácticas

**Comentario de Aurelio:**

*La formación inicial fue excesivamente teórica sin llegar a mostrar lo que realmente es la escuela.*

**Comentario de Adrián:**

*Creo que hay muchas cosas de paja, que realmente no te sirven luego para tu día a día en un cole, de hecho yo creo que uno aprende a ser maestro cuando llega al centro educativo y se encuentra con la realidad.*

Solo César, como ya comenté anteriormente, valora positivamente su formación inicial mencionando al Doctor Sáenz-López Buñuel, un reputado investigador y docente de Didáctica de la Educación Física, que fue profesor suyo durante la etapa universitaria. Sin embargo, son lapidarias las afirmaciones del resto de informantes, como exponemos a continuación:

**Comentario de César:**

*Yo era del turno de mañana y mis compañeros de piso en el de tarde, y le daba otro gran profesor de didáctica y algunas veces me iba a las clases de tarde, iba con ellos y me metía en la clase porque ya teníamos amistad con los profesores, eran jóvenes por aquel entonces y la verdad había muy buen ambiente.*

Las consideraciones del resto de informantes, sin coincidir con la opinión y la experiencia de César, sí destacaban aspectos positivos a lo largo de su formación inicial. Se resaltan asignaturas que permitían construir y ampliar el fichero de juegos y actividades, algo que puede considerarse como un aspecto esencial en el área de la Educación Física, así como la presencia de profesores asociados que ejercían o habían ejercido en centros escolares y cuya experiencia personal enriquecía el valor de la formación recibida, como destaca Octavio.

**Comentario de Octavio:**

*Algunos sí, algunos profesores te dan unas clases prácticas y dicen esto tiene que ser así o podéis hacer este tipo de juego, porque a lo mejor están más cercanos o vienen de primaria. Son profesores docentes asociados a la universidad que vienen de primaria, se nota mucho el que trabaja en un cole y el que ha entrado directamente a la universidad.*

De igual manera, también aportan sus propias consideraciones de aspectos que deberían mejorar o implementar para poner en valor la formación inicial de los maestros y las maestras. Reclaman, en general, una mayor formación en el diseño de acciones didácticas aplicadas a la realidad escolar, un aumento de las experiencias prácticas y formación específica para confrontar situaciones de conflicto en el aula. Por el contrario,

Claudio, muestra una opinión más pesimista hacia la formación inicial, abogando por el valor de la experiencia empírica para el aprendizaje, como observamos en el siguiente comentario:

**Comentario de Claudio:**

*Ahí, sinceramente, como maestro aprendes poco o nada, lo que se aprende como maestro es en la escuela, y lo que es la formación continua a nivel de escuela no paras de aprender desde que empiezas hasta que se jubila uno. Después ya lo que son cursos de formación que puedas hacer, depende de cada uno, lo que te quieras formar y lo que quieras currártelo. Como especialista lo mismo, se aprende mucho con el tiempo, no es que haya una formación inicial potente, eso no existe realmente. Eso no te lo da la universidad, no te lo da un máster, ni te lo da nada, eso te lo da el día a día.*

Al preguntar a los informantes sobre sus conocimientos previos sobre las escuelas rurales, la respuesta mayoritaria es clara; la mayoría de ellos no tenían conocimiento de ella al terminar su formación inicial e incluso antes de incorporarse como docentes a un CPR. Nuestros informantes tuvieron que aprender sobre la marcha todo lo que implicaba ser maestro o maestra en un colegio rural. Sólo Aurelio y Claudio tenían conocimientos previos, que provenían de su experiencia personal y no de la formación recibida.

**Comentario de Aurelio:**

*Existían pequeñas escuelas rurales e incluso unitarias (estudié en una), pero en la carrera no recuerdo que se hablara de ellas en ninguna ocasión.*

**Comentario de Claudio:**

*Yo siempre he tenido mucho contacto con la escuela rural, mi madre fue maestra de escuela rural y yo me he criado en una escuela rural.*

Estos datos sugieren que las escuelas rurales siguen siendo grandes desconocidas para la comunidad educativa haciendo aún más necesarios trabajos como este. Que contribuyan a la puesta en valor de la educación en escuelas rurales, en este caso a través del estudio de los profesionales dedicadas a la misma. Afortunadamente, estos datos parecen estar experimentando una corrección como se aprecia del informe presentado durante las Jornadas “Escuelas rurales existen” donde se indicó que el 53% de los encuestados conocían las escuelas rurales, el 32% tenía conceptos confusos en torno a la misma, frente a un 15% cuya conceptualización era errónea o de desconocimiento absoluto (Vázquez Recio, 2019), resultados que implican una visualización de las mismas, pero siguen apuntando la necesidad de poner en valor los centros rurales



Otro punto importante es la ausencia de formación de cara a un entorno tan complejo. Una breve búsqueda en internet nos revela la existencia de un curso de expertos en escuelas rurales ofertado por la Universidad de Zaragoza (Universidad de Zaragoza, 2019), sin embargo, no se aprecia la existencia de oferta formativa entre los cursos de formación permanente que ofrecen las entidades dedicadas a estos fines. Tras preguntar a los informantes por esta cuestión, su respuesta no deja lugar a dudas: No han tenido acceso a formación sobre escuelas rurales, afirmando que los Centros de Profesorado no los ofertan e inclusive no hay ofertas de cursos destinados al área de Educación Física o son muy escasos, algo que se confirmó en conversaciones en el Centro del Profesorado de Jerez donde nos indicaron que actualmente se apuesta por el modelo de grupos de trabajo, donde los docentes desarrollan su formación con el apoyo de un asesor del Centro del Profesorado de referencia.

Destacaremos la existencia del grupo de Deporte Rural de Jerez que aglutina los centros escolares de las poblaciones de la Campiña de Jerez y organiza formaciones, encuentros y competiciones. Igualmente, se tiene conocimiento de la existencia de encuentros y actividades conjuntas entre diversos CPRs a nivel provincial y andaluz, tal y como nos refieren Aurelio y Adrián.

**Comentario de Aurelio:**

*Sí que sé que ha habido, en otras ocasiones, encuentros a nivel de Andalucía de escuelas rurales, y tal, en el que se expone distintas materias y se llegan a puntos en común, y demás.*

Por ello, en el anterior apartado, sentenciábamos que se habían hecho a sí mismos. Como ellos mismos afirman su experiencia les ha conducido a través de un proceso autodidacta, apoyándose en la experiencia de sus compañeros y compañeras, adaptándose a un entorno donde tras el shock inicial, y después de comprender la particularidad del contexto, las diferencias se tornan en oportunidades y fortalezas.

#### 5.2.4. Conócete, adaptación, superate

La acción e intervención didáctica, aunque parta de bases teóricas comunes, las necesidades y características de cada contexto y grupo-clase hacen que se den una amplia variedad estilos, estrategias y enfoques. Partimos desde las dificultades que nuestros informantes nos exponían previamente; clases unitarias, ratios bajas o la dependencia de la climatología al no disponerse de instalaciones cubiertas. Entre el profesorado participante

hay un mutuo acuerdo en torno a que una vez acostumbrados, la normalidad es la realidad de su labor docente. Octavio, nuestro informante con menor experiencia en la escuela rural, que plasmaba con la siguiente frase como al final se naturaliza la situación:

**Comentario de Octavio:**

*Una vez cambiado el chip, estoy aquí, llego, cojo a mi clase y vamos a dar la sesión, miras el reloj y vas encadenando una y otra.*

Un aspecto clave es la adaptación metodológica y curricular, adaptaciones que transforman las sesiones dependiendo de una infinidad de factores en los que el docente de un C.E.I.P. no debe pensar, pues aquí las instalaciones, los materiales, el alumnado cambia. En un mismo colegio, los mismos contenidos pueden requerir distintas aplicaciones; los agrupamientos son diferentes, los espacios son radicalmente distintos y puedes pasar de tener pista polideportiva o un patio de tierra de 50m<sup>2</sup>, o simplemente el material que necesitas se ha quedado en el otro centro o directamente no podías transportarlo en tu vehículo sin ayuda. La metodología, como nos comenta Julia, también requiere de transformaciones.

**Comentario de Julia:**

*Lo que más modificación sufre en mí día a día, pues por supuesto, son las metodologías. En cuanto a los agrupamientos, muchas veces trabajo por grupos, a lo mejor pongo a los de un nivel de cuarto a jugar a una cosa, a otros a otra. Pero en la mayoría de los casos intento trabajar de forma global.*

El contrapunto, lo marca Aurelio. En su centro se ha reducido al mínimo la itinerancia, las ratios son ligeramente más elevadas debido al crecimiento poblacional. A lo largo de las preguntas realizadas relacionadas con esta categoría, ha expresado una normalización en dos de sus tres sedes, algo que choca con las expresiones mostradas por el resto de informantes. Un valor, destacado por César, es el incremento del tiempo de compromiso motor<sup>16</sup> debido a la baja ratio.

Todo esto afecta a las decisiones que se toman al diseñar las acciones didácticas; Unidades didácticas integradas, Programación general o directamente las sesiones e incluso llega a transformar la forma de enfocar la actividad, abandonando postulados clásicos en

---

<sup>16</sup> El tiempo de compromiso motor es una expresión referida al tiempo dedicado exclusivamente a la ejecución de un ejercicio, actividad o tarea, cuando el discente está en plena actividad tan y como indica Sáenz-López Buñuel (1997).

torno al modelo de sesión<sup>17</sup> para optimizar el uso del tiempo, tal y como nos expresa César, algo que en un centro urbano puede parecer menos importante, pero en la escuela rural, cuando terminas con un curso, debes ir a buscar al siguiente que está a diez, quince o veinte kilómetros:

**Comentario de César:**

*Yo antes llevaba cinco juegos y quería hacer los cinco juegos, y a lo mejor con lo que tardaba en explicar el juego, porque te cogen el material, lo típico que se ponen que no te escuchan y tienes que mandar callar a uno o espérate un momento y cuando logras explicarlo tienes que cambiar porque se te va la hora.*

La inclusión y la atención a la diversidad adquieren otro valor. Ya anteriormente César nos comentaba que en la escuela rural sentía que llegaba a todos los alumnos, que podía atenderlos mejor y es algo que el resto de informantes defienden. Uno de los grandes valores potenciales, la familiaridad entre los alumnos y alumnas, sea un punto de apoyo que facilita que la inclusividad sea una realidad, tal y como expresa Octavio al hablarnos de una de las sedes de su centro:

**Comentario de Octavio:**

*Los niños que hay son los niños del pueblo, entonces pasan todo el tiempo juntos, se van de vacaciones juntos. El clima que hay en torno a la inclusividad es bastante bueno, es un grupo más cerrado y tienen más consideración. Te puedes encontrar momentos en que parte del alumnado haga algo que pueda ofender estos alumnos y la otra parte diga “no”, diga que es uno más y tiene derechos. Esto en uno colegio “normal”, si hay 25 alumnos hay parte de la clase que si tienen un compañero con parálisis cerebral, ni echan cuenta.*

A pesar de esto, valoramos algo que Julia destaca, y es la dificultad para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje cuando coinciden diferentes niveles, ciclos y etapas. Ya no es solo que deba atender diferentes ritmos en un alumnado de la misma edad, se debe atender diversos ritmos dentro de grupos donde hay no solo diferentes ritmos, hay grados de capacidad diferente, y también experiencia distinta. Por su parte, Claudio, destaca este aspecto como un gran valor de la Educación Física en la ruralidad:

**Comentario de Claudio:**

*Lo bonito de la Educación Física en la escuela rural es cuando puedes juntar a todos los grupos y generas un gran grupo con todos los niños mezclados y propones juegos, y haces juegos con ellos en los que estén todos con todos. Ahí se ve mucho como se ayudan entre ellos.*

<sup>17</sup> El modelo de sesión clásico de Educación Física divide la misma en tres bloques diferenciados: fase preparatoria, fase fundamental y fase final, recomendando unas pautas de tiempo para cada fase, según lo expuesto en Sáenz-López Buñuel (1997).

Podemos llegar al acuerdo de que un contexto tan variable, donde las relaciones son tan próximas y la carencia de instalaciones, junto a las múltiples posibilidades que abre la ratio reducida, permiten que los informadores coincidan en que todo esto influye en que la metodología, la forma de llevar a cabo el currículo y de relacionarse con el entorno cambien de manera significativa. Los docentes se ven en la tesitura de tener que adaptarse a las necesidades del terreno, conocerse bien a sí mismos y definir su propio estilo de enseñanza e ir más allá, superándose a sí mismos, formándose constantemente para atender a una población escolar que requiere de enfoques diferentes para los que los maestros y maestras han sido formados inicialmente.

**Comentario de César:**

*Es una metodología donde no existe el mando directo, como puede existir en grupos grandes, por ejemplo, donde en determinadas situaciones es necesario usarlo. Aquí es totalmente participativo, todo se basa en torno a la colaboración entre iguales y en la ayuda continua; entre los mayores a los pequeños y los pequeños también le enseñan a los mayores cosas. Es totalmente integradora en todos los sentidos.*

El trabajo grupal, cooperativo, es un factor clave para que el engranaje de las escuelas rurales funciones, una clave aplicada por los informantes en su acción didáctica, que refuerza la idea personal del investigador, de que observar a la comunidad educativa de las escuelas rurales es una puerta abierta hacia la búsqueda de fórmulas para la calidad educativa y la mejora del sistema educativo público.

### 5.2.5. Expectativas de futuro. Retos y perspectivas

Tras este trazado, resulta necesario analizar la percepción de los docentes hacia las complicaciones propias de su entorno y sus expectativas de futuro. Empezamos preguntándoles por cómo se lleva a nivel personal y profesional la itinerancia y la deslocalización de sedes. Las respuestas marcaron una curiosa tendencia: los informantes adscritos a CPRs costeros no perciben la itinerancia como un problema en lo personal, aunque reconocen que profesionalmente es complejo por tener que trasladar materiales, dificultades al programar actividades y el desgaste de sus vehículos personales y que consideran que no están apropiadamente cubiertos:

**Comentario de Julia:**

*En ese sentido no tengo mucho que añadir, más en el tema de estar siempre con los materiales auestas, materiales que no puedes mover, que necesitas de la ayuda de otra persona, que tienes que dejarlo dicho con antelación, que se acuerde o no de llevarlos. Ahí sí es un poco caótico en el tema de materiales.*

**Comentario de César:**

*Al fin y al cabo te vas adaptando. No es algo que yo vea como una losa o como una incomodidad en mi trabajo, es una cosa particular que tienen los CPR. Y la itinerancia, hay gente, compañeros que sí lo notan, se agobian un poco más por los cambios, a mí personalmente no me importa. Me gusta el coche y no me importa, me despeja.*

**Comentario de Adrián:**

*Yo a nivel personal lo llevo estupendamente ¿vale? De hecho no lo cambio por nada. Esta es la calidad de la enseñanza en todos los aspectos y la ratio es algo definitivo para conseguir una calidad de enseñanza, no hay más.*

En los casos de Aurelio y Claudio, que trabajan en centros costeros, la opinión es similar, con el matiz de que ellos no itineran. En sus centros los especialistas de Educación Física están asignados a una sede, cumpliendo la doble función de ser tutores al mismo tiempo. Por otro lado, Octavio, está destinado en un centro rural de interior y en su primer destino docente. Para él sí supone un conflicto serio; las carretas que unen sus sedes se suelen cortar en invierno por la nieve, se pueden ver afectadas por las lluvias y las heladas, suponiendo un riesgo para su seguridad, además de vivir con el permanente agobio de tener que desplazarse para llegar a tiempo, algo que no siempre es posible. Además de lo dicho, añádele el hecho de venir desde fuera de la provincia y tener una hora de camino de ida y otra de vuelta, sin embargo, su entusiasmo y profesionalidad están por encima de sus dificultades como delatan sus palabras y el tono de su voz.

**Comentario de Octavio:**

*Si estás lejos, lo más normal es que no te compliques, si te gusta la docencia te vas a complicar un poco más. Que eso te quema al final, pues te puedes quemar. Los lunes aquí tenemos exclusiva y salimos a las ocho de la tarde, cuando llegas a tu pueblo si tienes una hora de camino son las nueve y al día siguiente no te queda tiempo para preparar material, preparar actividades.*

Esto marca una diferencia entre ambos contextos rurales, si bien es cierto que solo contábamos con la perspectiva de un informante procedente de un centro de interior, se decidió consultar con docentes que hubieran ejercido o que ejerzan en centros rurales del interior, en otras provincias, para preguntarles a través de conversaciones informales a este respecto. Las opiniones recabadas eran similares, lo que nos llevó a interpretar que el relieve, las deficiencias en las comunicaciones y la dureza del clima en las zonas montañosas era la causa de la diferencia entre las diferentes perspectivas.

Otra de las cuestiones de interés sobre la que se buscó conocer la visión de los informantes era la relación de la administración con las escuelas rurales. Fue mayoritaria la visión de que la dotación material era adecuada, sin embargo se resaltaban aspectos relativos a déficits de instalaciones, problemas de mantenimiento de las infraestructuras o necesidades de personal de apoyo. Es destacable la visión de Julia, dada la polémica que se vive en La Alpujarra<sup>18</sup> Granadina al respecto del cierre de unidades en estos momentos (Bausán García, 2019), es negativa sobre el futuro de las escuelas rurales:

**Comentario de Julia:**

*Sí, por supuesto que la administración es tendente a querer eliminar los rurales, a que desaparezcan. Yo creo que en los CPRs, al menos en el mío, estamos faltos de maestros.*

Lo que nos lleva a señalar que a pesar de que se valora positivamente la dotación material, se observa que se requieren muchos pasos para mejorar las condiciones en las que trabajan e imparten docencia los maestros y las maestras especialistas de Educación Física en las escuelas rurales. Por último, se les preguntó sobre sus expectativas de futuro al respecto de las escuelas rurales. Las respuestas manifestaron el deseo de permanecer vinculados a centros rurales pero con matices, pues Octavio y Julia expresaban las complicaciones para compaginar sus vidas personales y profesionales, ya sea actualmente o en un futuro. Pero de forma general, se actualiza lo recogido por Quílez Serrano (2011)<sup>19</sup> pues si bien es posible que a su llegada al centro, vinieran por carecer de puntos en el baremo para un destino urbano, la realidad se ha transformado hasta convertirse en un profesorado con un deseo estable de permanecer dentro de este modelo de escuelas mientras sus circunstancias personales lo permitan.

### **5.3. Respondiendo a las cuestiones de investigación**

Tras analizar las respuestas recabadas, podemos atrevernos a tratar de responder a las cuestiones de investigación planteadas de acuerdo a los datos obtenidos. Responder a estas cuestiones nos permitirá aproximarnos al objetivo propuesto para este estudio, estableciendo una radiografía, una imagen aproximada, de los maestros y maestras de Educación Física en las escuelas rurales de la provincia de Cádiz.

---

<sup>18</sup> En los CPR de la Alpujarra se están cerrando unidades y desplazando alumno o sobrepasando la ratio máxima en algunos centros.

<sup>19</sup> Ver apartado 1.2.3. El profesorado de las escuelas rurales.

- Q11 ¿Cuál es el nivel de formación sobre escuelas rurales que tienen los especialistas de Educación Física?

Partiendo desde la base de que los informantes no han recibido información o formación sobre escuelas rurales antes de acceder a sus destinos en los CPRs, ni en la formación inicial ni en la formación permanente, podríamos indicar que no hay formación formal alguna. Sin embargo, se debe tener en cuenta su formación en torno a diversos aspectos didácticos, pedagógicos y normativos, así como la asistencia a encuentros de escuelas rurales. Por lo tanto, nos aventuraremos a decir que el nivel de formación en escuelas rurales en el momento de la incorporación a un centro rural es bastante bajo, sin embargo, según avanza la experiencia esta carencia se va corrigiendo.

- Q12 ¿Qué percepción tienen de las escuelas rurales los docentes especialistas en Educación Física?

Tienen una percepción positiva, dándole una valoración bastante alta y un nivel elevado de identificación con la misma. Las respuestas van desde calificarla como una experiencia necesaria y transformadora hasta definirla como una vía para la verdadera calidad educativa. Por unanimidad, todos sentencian su deseo de seguir impartiendo docencia en centros rurales, destacando sus valores potenciales como el desarrollo de la empatía al trabajar distintos niveles juntos, la vinculación con el entorno que permite un amplio abanico de actividades significativas, las posibilidades para trabajar con estrategias globalizadas o innovar metodológicamente. La percepción y la valoración que tienen los docentes de las escuelas rurales es de que más allá de las dificultades y carencias, estas escuelas están llenas de elementos potenciales y enriquecedores.

- Q13 ¿Es diferente el trabajo didáctico con referencia a las escuelas urbanas?

No es posible establecer una respuesta única a esta cuestión. Cada centro es diferente y marca unas líneas de actuación pedagógicas propias, además de los diferentes contextos de cada centro. En uno de los centros, según la información facilitada por el profesorado participante, apenas se pueden encontrar diferencias; no hay itinerancia, las clases están organizadas por ciclos e incluso la ratio puede llegar a estar cerca de la propia de un centro urbano. Por otro lado, en el resto de centros sí se aprecian diferencias que son resaltadas por los docentes. Hay un aspecto que todos los informantes tienen en común, a saber: el alumnado es diferente, está más unido entre sí, apenas hay problemas de

conducta, no hay problemas de cooperación y la inclusión se convierte en una realidad visible.

- Q14 ¿Qué problemas debe afrontar el docente especialista de Educación Física en las escuelas rurales?

Las dificultades que los docentes detectan suelen ser coincidentes, tales como las clases unitarias donde participan distintas etapas y ciclos, escasez de espacios habilitados para el área, la baja cobertura del desgaste de los vehículos a causa de la situación de itinerante, a lo que se le añade el hecho de que los desplazamientos a los claustros no están cubiertos dentro de las dietas por kilometraje y la reducción de jornada por itinerancia. Por otro lado, aunque en los centros de la zona costera apenas sea visible este problema, las malas comunicaciones y la ausencia de alojamientos de alquiler suponen una dificultad añadida.

- Q15 ¿Cuál es la percepción del profesorado especialista sobre la acción de la administración sobre las escuelas rurales?

Entre el profesorado participante las respuestas fluctúan entre una imagen positiva hasta algunas acusatorias, y todas llevan su parte de razón teniendo en cuenta el enfoque que le dé a la pregunta el informante al responder. Sí se puede concretar que todas las respuestas reclaman más de la administración; incrementar los maestros y las maestras de apoyo, aplicar la condición de itinerante al claustro sin excepción o al menos al equipo directivo, reclamar mejoras en las infraestructuras del centro o actualizar las dietas por kilometraje son algunas de las demandas del profesorado participante.

En el aspecto positivo, se valora el apoyo por parte de la inspección, al disponer de una dotación económica extra en comparación con los centros urbanos y la dotación de materiales propios del área, la cual suele ser más que aceptable. Podríamos afirmar, coloquialmente, que hay luces y sombras en la visión de la acción de la administración en las escuelas rurales.

Finalmente, para concluir, se expondrán las conclusiones obtenidas en este estudio dando respuesta al objetivo fijado de conocer la figura del profesorado del área de Educación Física en las escuelas rurales de Cádiz, así como una serie de propuestas para tratar de afrontar las debilidades y reforzar las fortalezas detectadas.



## 6. CONCLUSIONES

Todo el proceso de investigación ha conducido a este punto. El análisis y la discusión de los resultados obtenidos nos permite dar respuesta al objetivo planteado en este estudio, destinado a conocer la realidad de los maestros y maestras de Educación Física en las escuelas rurales, centrado en el ámbito de la provincia de Cádiz. El punto de partida para estas conclusiones son las cuestiones de investigación respondidas en el apartado anterior que desgranar los aspectos que conforman la realidad que los sujetos de interés vivencian y experimentan.

En respuesta al objetivo planteado, descubrimos que los docentes especialistas de Educación Física en las escuelas rurales de Cádiz habitan en un entorno complejo y cambiante, la variabilidad y la inestabilidad es la norma que caracteriza su día a día; el clima, las diferentes sedes, las dificultades para que un grupo-clase permanezca unido durante la etapa o las dificultades personales que afectan a su desempeño son parte inseparable de su trabajo. En una escuela urbana es posible ver como un grupo-clase crece junto a lo largo de la etapa, o al menos una parte mayoritaria del mismo, sin embargo es frecuente ver en las escuelas rurales como hay alumnos que al finalizar un ciclo pasan a otros centros, al estar más cerca que la sede del centro rural donde se imparten los ciclos sucesivos. Otra de los aspectos diferenciadores de la realidad rural es la dependencia meteorológica, que también está presente en la Educación Física en el ámbito urbano, pero aquí cobra especial relevancia cuando las inclemencias meteorológicas pueden significar que pierdas una clase o incluso ponerte en una situación de riesgo personal.

Acercándonos a su acción didáctica encontramos que los principales problemas que deben afrontar son las exigencias de las aulas agrupadas, que se vuelven especialmente exigentes cuando hay diferentes etapas en un mismo grupo, algo que genera tres problemas: la dificultad de plantear actividades aptas para todo el alumnado, las dificultades a la hora de evaluar la consecución de los indicadores de logro y el riesgo para la seguridad al coincidir alumnos con diversas estructuras corporales y edades, pudiendo provocar accidentes. Sin embargo en el momento de que la clase empieza funcionar, las diferencias con un centro urbano parecen disiparse, los niños y las niñas disfrutan del juego, de la experiencia cooperativa y la familiaridad entre ellos facilitar mucho el trabajo. Aunque la baja ratio aporte una serie de ventajas, es cierto que crea una serie de inconvenientes, como dificultar el trabajo pre-deportivo, las actividades grupales o la posibilidad de llevar a cabo competiciones, algo que se resuelve recurriendo a agrupar clases o realizar encuentros con otras sedes o centros.

Hay un aspecto que actúa como seña de identidad y es la principal dificultad en las escuelas rurales: nos referimos al perfil itinerante. No obstante la mayoría de los informantes no parecen sentirse afectados por la misma, reconocen su dificultad, pero que no les afecta en demasía. Ello puede deberse al hecho de que las comunicaciones en coche en la zona costera de la provincia son bastante accesibles y los grandes núcleos de población están próximos a las localidades donde se ubican los centros. De forma opuesta, en los centros de interior, continúa siendo una dificultad que genera cierto estrés y agobio, además de causar que los docentes tengan menor tiempo de descanso.

Un punto resaltable es la atención a la diversidad que tiene una valoración positiva. Los grupos-clase tienen una relación más estrecha y la inclusión toma una nueva dimensión hasta convertirse en una realidad. Es difícil que exista exclusión cuando se observa la diversidad con naturalidad y no se convierte en una pantalla que oculta a la persona. Entre los factores positivos al respecto de la inclusión se observa que; existe una mayor capacidad para atender sus necesidades debido a la ratio reducida; el alumnado está plenamente integrado, al convivir niños y niñas juntos fuera de la escuela. Su presencia es vista de forma natural y por lo tanto el alumnado es más sensible a la diversidad y las dificultades que su compañero o compañera debe afrontar, solidarizándose e incluyéndole en el grupo. Pero no todos los aspectos son positivos, pues entre las respuestas recogidas se observa que los maestros y las maestras deben afinar sus observaciones y evaluaciones en orden de poder identificar y atender a los diversos ritmos de aprendizaje de cada niña y niño con la dificultad añadida de deber atender diferentes niveles al mismo tiempo.

En los diferentes aspectos tratados destacamos la valoración positiva que se hace de la dotación de materiales y fondos, sin embargo se reclaman mejoras en las compensaciones por kilometraje, mejoras de infraestructuras y mayor dotación de personal. También, uno de los informantes manifestaba su preocupación por el futuro de las escuelas rurales y la posible amenaza de cierre por la pérdida de unidades, algo que choca con la evolución de otro de los centros en los que está destinado una parte del profesorado participante, que por el contrario ha elevado el número de alumnos y alumnas.

Respecto a los valores potenciales reflejados, se enumeran diversos puntos, siendo los siguientes los más significativos: la potente vinculación con el entorno y la comunidad educativa, el carácter tranquilo y equilibrado de los niños y niñas de las zonas rurales y las facilidades para atender con mayor profundidad al alumnado. En la *figura 9* encontraremos una síntesis de las conclusiones extraídas:

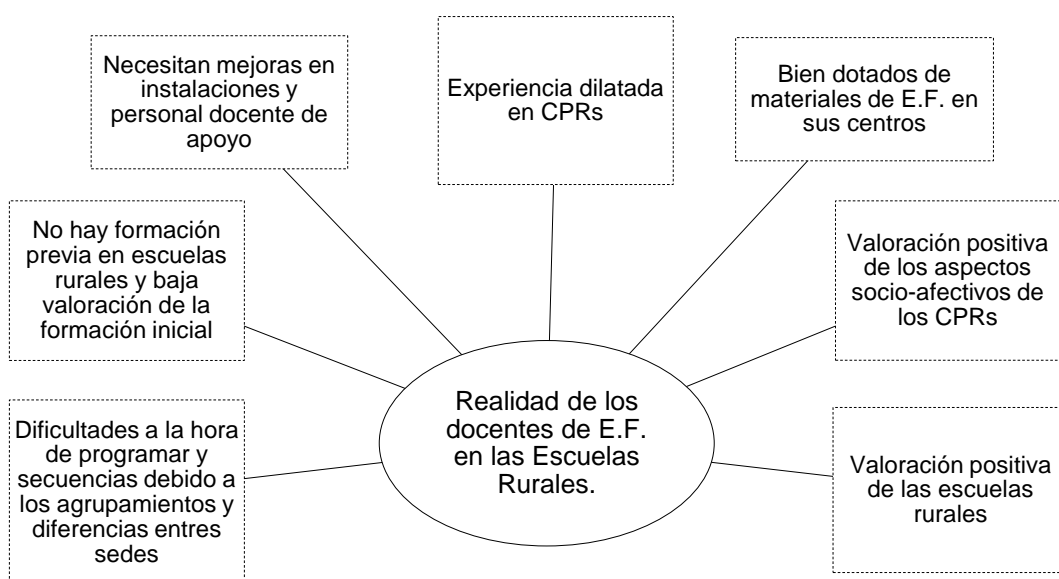


Figura 9. Resumen de las conclusiones obtenidas en el estudio (Elaboración propia).

A continuación detallamos una serie de propuestas, que tras estudiar la información obtenida y las conclusiones extraídas, se desean exponer como medio de confrontar las dificultades encontradas dentro de las posibilidades reales y de las competencias de este estudio. Se entiende la dificultad para plantear medidas realistas para combatir las dificultades de encontrar alojamientos próximos al centro, de proponer medidas que corresponden a la Dirección de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía o que competan a entidades no formativas.

Se sugiere:

- La propuesta de un curso de experto en escuelas rurales o de cursos de formación permanente a través de la Fundación Universidad Empresa de la Provincia de Cádiz (FUECA).
- La creación de una asignatura, o inclusión en las asignaturas correspondientes, donde se impartan contenidos referidos a la intervención didáctica en centros rurales.
- La organización, a través del Grupo Actúa-Escuelas rurales de encuentros a nivel provincial de los diferentes centros, potenciándose una red de comunicación entre los mismos generando bancos de recursos, experiencia y grupos de trabajo.

- La organización de seminarios, jornadas y visitas a centro, tal y como se viene realizando, en relación a las escuelas rurales para permitir que los maestros y maestras en formación conozcan la realidad y contexto de los centros rurales. Consideramos esta propuesta extensible a las diversas modalidades de Educación Primaria como la educación domiciliaria, hospitalaria, penitenciaria o maestros de circo.

Se entiende la dificultad de poner en marcha esta serie de propuestas formativas, sin embargo, considero que no podía, ni debía, renunciar a expresar estas sugerencias dentro de este estudio. Considerando que su aplicación resultaría beneficiosa para corregir las carencias formativas que señalaba el profesorado participante en las entrevistas realizadas en este estudio.

A modo de reflexión final, diremos, que si bien las diferencias entre los docentes rurales y los docentes en entornos urbanos no se aprecian dentro del aula o del patio, así como muchas de las dificultades permanecen invisibles salvo que se rasque en la superficie de lo que se ve, las diferencias son palpables al observar aspectos del trabajo diario y de su acción didáctica. Aunque sea un aspecto que parezca olvidado al hablar del profesorado rural, el cansancio, el estrés, las horas de trabajo dedicadas a programar y organizar el trabajo y los desplazamientos, en ocasiones acarreado materiales en un coche abarrotado de bártulos, son parte de las trabas que deben afrontar para ejercer su vocación docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 1-15. Recuperado de [https://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)
- Bampton, R. & Cowton, J. (2002, Mayo). The E-interview. *Forum Qualitative zialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 3(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/848/1842>
- Bausán García, S. (18 de septiembre, 2019). Quejas por el cierre de unidades en los colegios de la Alpujarra: “Están intentando desmantelar la escuela rural y no lo vamos a permitir”. *El Ideal*. Recuperado de <https://www.ideal.es/granada/intentando-desmantelar-escuela-20190918125752-nt.html>
- Biddle, C. y Azano, A. P. (2017). Constructing and Reconstructing the “Rural School Problem.” *Review of Research in Education*, 40(1), 298–325. <https://doi.org/10.3102/0091732x16667700>
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, España: Grao Editorial.
- Campos Izquierdo, A., Pablos Abella, C. y Mestre Sancho, J.A. (2006). *Los titulados de la actividad física y del deporte: Evolución histórica y perfiles profesionales*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Carceller Maicas, N. (2014). Incorporando las apps como herramientas metodológicas en el trabajo de campo en jóvenes. En E. Ardévol, D. Lanzeni y P. Monreal (Eds). *Periferias, Fronteras Y Diálogos. Actas Del XIII Congreso De Antropología De La FAAEE*. (pp-4815–4836). España: Tarragona. Recuperado de <https://bit.ly/33ohUJJ>
- Chaparro Aguado, F., y Pastor Santos, 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. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/321331>

- Comisiones Obreras. (2008). Listado de centros SEMI D en Andalucía. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://bit.ly/34UBZk2>
- Consejería de Educación. (2019). Localizador de centros educativos. *Junta de Andalucía, Consejería de Educación*. Recuperado de <https://bit.ly/34R9DY0>
- CPR CRIPER. (2018). *El Blog del C.P.R. C.R.I.P.E.R.* Recuperado de <https://criper3.blogspot.com>
- CPR Poeta Julio Mariscal. (2019). *CPR Poeta Julio Mariscal*. Recuperado de <https://cprjuliomariscal.blogspot.com>.
- CPR Saladobreña. (2019). *CPR Saladobreña, Una experiencia rural*. Recuperado de <https://saladobrena.blogspot.com>
- CPR Saladobreña. [@saladobrena] (2019, 14 de marzo). C.P.R. SALADOBREÑA. Colegio Público Rural de Infantil y Primaria de Vejer de la Frontera en Cádiz (El palmar, La Muela y Los Naveros). [Fotografía]. Recuperado de <https://bit.ly/34Mt6ZW>
- Cuesta Beleño, A. (2018). Lo territorial entre las migraciones y la nueva ruralidad. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11(1), 115–128. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2016v11n1.496>
- Dols Molina, J. (2005). La Educación Física en la escuela rural: Particularidades. En *Actas del V Congreso Internacional Virtual de Educación* (pp. 1–15). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24518>
- Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Garces Espejo, T., Martínez Martínez, A., Chacón Cuberos, R., Zurita Ortega, F., Castro Sánchez, M., y Cachón Zagalaz, J. (2017). Consumo De Alcohol Y Actividad Física En Adolescentes De Entorno Rural. *Health and Addictions: Salud y Drogas*, 17(1), 97–105. Recuperado de <https://bit.ly/2oljtkX>

- Garrido, N. (2017). El método de James Spradley en la investigación cualitativa. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6, 37-42. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/ech.v6iEspecial.1449>
- Glover, T. A., Nugent, G. C., Chumney, F. L., Ihlo, T., y Koziol, N. (2016). Investigating Rural Teachers' Professional Development, Instructional Knowledge, and Classroom Practice. *Journal of Research in Rural Education*, 31(3), 1–16. Recuperado de <https://bit.ly/30Zqqpi>
- Guenther, J. y Wieble, T. (1983). Preparing Teachers for Rural Schools. *Rural Education*, 1(2), 59–61. Recuperado de <https://bit.ly/31UXTIZ>
- Hernández Díaz, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 1, 113-136. Recuperado de <https://bit.ly/2q6UUt0>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptiste Lucio, P. (2006). *Metodología de investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- López Pastor, V. M. (2002). Recursos , experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Tándem*, 9(October), 1–10. Recuperado de <https://bit.ly/2XXtDlq>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Martín Izard, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto Martín (coord.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (145-168). Madrid, España: Dykinson.
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: Centro de Investigación y documentación educativa.
- Martínez Muñoz, F., y Pastor Santos, M. L. (2016). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado.*, 15(2), 219–233. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=122109>

- Nitta, K. A., Holley, M. J., y Wrobel, S. L. (2010). A phenomenological study of rural school consolidation. *Journal of Research in Rural Education*, 25(2), 1–19. Recuperado de <http://jrre.psu.edu/articles/25-2.pdf>
- Orden de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el Decreto 29/1988 sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 26 de abril de 1988, por la que se constituyen Colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orvik, A., Larun, L. Berland, A., y Ringsberg, K. (2014). Factores situacionales en estudios de grupos focales: una revisión sistemática, *Paradigmas*, 6, 87-127. Recuperado de <https://bit.ly/3378w5l>
- Pedraza González, M. A. y López Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 15(57), 1–16. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pedrosa García, I., Suárez Álvarez, J. y García Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Revista Acción Psicológica*, 10 (2), 3-18. Recuperado de <https://bit.ly/2AQUKrq>
- Quílez Serrano, M. (2011). *La cartografía de los CPRs. Una investigación cualitativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cádiz.
- Quílez Serrano, M., y Vázquez Recio, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1–12. Recuperado de <https://bit.ly/35dWCs2>
- Sáenz-López Buñuel, P. (1997). *Educación Física y su didáctica, manual para el profesor*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Sáenz-López Buñuel, P. (2016). *El maestro principiante de Educación Física*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Sandín Esteban, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Recuperado de <https://bit.ly/2D9Fya0>



- Santamaría Luna, R. (2014). La Escuela Rural en la LOMCE: Oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión* 21, (33), 1–26. Recuperado de [http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014\\_33/SP\\_21\\_33\\_ART\\_ESC\\_RURAL.pdf](http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014_33/SP_21_33_ART_ESC_RURAL.pdf)
- Universidad de Zaragoza. (2019). Experto en educación en territorios rurales: *Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Teruel*. Recuperado de <https://fcsch.unizar.es/experto-educacion-territorios-rurales>
- Valles Martínez, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vázquez Recio, R. (2008). Las Escuelas Rurales : Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 11(1), 1–6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2783422.pdf>
- Vázquez Recio, R. (2011). Enseñanza para la comprensión : El caso de la escuela rural de Bolonia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 183–202. Recuperado de <https://bit.ly/2D73z1h>
- Vázquez Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: Entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 85(30.1), 67–80. <https://doi.org/10.1063/1.3080751>
- Vázquez Recio, R. (2018). La riqueza de las escuelas rurales sin ser paraísos fiscales. Luchar contra las políticas del singular y de la exclusión. En Paes do Santos, A. R. (Coord.), *Educação musical na educação do campo: outras epistemologías* (pp.279-311). Brasil: Universitária da Universidade Federal do Tocantins.
- Vázquez Recio, R. (2019, Mayo). Las escuelas rurales en el imaginario universitario ¿Qué narra el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación?. En R. Vázquez Recio. (Coord.). *Jornadas “Escuelas rurales existen”*. Jornadas realizadas por Equipo Actúa-Escuelas rurales. Puerto Real, Cádiz.
- White, S., y Kline, J. (2012). Developing a Rural Teacher Education Package. *Rural Educator*, 33(2), 36–43. Recuperado de <https://bit.ly/35pU5ug>

# ANEXOS

## **ANEXO I – Guion de entrevistas**

### **Perfil:**

**Edad:**

**Sexo:**

**Género:**

**Tiempo de servicio en CPRs<sup>1</sup>:**

**Tiempo de servicio en CEIPs:**

**Tutor:**

**Funciones coordinativas o de equipo directivo:**

**Interino/Funcionario:**

### **Punto de partida:**

1. *¿Cómo fue tu comienzo en una escuela rural? ¿Tenías ya experiencia docente antes de empezar en este contexto? ¿Me puedes describir cómo fue?*
2. *¿Qué fue lo que más te impactó en esos comienzos en un CPR?*
3. *¿Cuáles fueron las principales dificultades, si las tuviste, y los aspectos positivos que encontraste cuando empezaste a trabajar en un CPR?*
4. *¿Cómo definirías la experiencia de ser maestro/a de Educación Física en un centro rural?*

### **Formación inicial y permanente**

5. *¿Cómo valoras tu formación inicial como maestro/a? ¿Y cómo especialista en Educación Física?*
6. *¿Qué sabías de las escuelas rurales al finalizar los estudios universitarios de formación inicial?*
7. *¿Qué formación has recibido de cara a las escuelas rurales? Tanto durante la formación inicial, como formación permanente, etc.*

### **Práctica docente**

8. *¿Cómo es tu día a día como especialista en Educación Física en un CPR?*
9. *¿Crees que hay diferencia entre tu forma de trabajar con la de un docente en un centro urbano? ¿Podrías explicármelas en caso de que las haya?*
10. *¿Cómo realizas tus propuestas didácticas? Sesiones, UDIs y programación anual*
11. *¿Cómo trabajas la inclusión y la atención a la diversidad en tu trabajo como docente?*
12. *¿En qué medida el contexto en el que se encuentra la escuela incide en la metodología y en el desarrollo del currículum?*

### **Puntos críticos**

13. *¿Cómo se lleva la deslocalización de sedes, la itinerancia y las particularidades propias del contexto?*
14. *Con respecto a la Administración, ¿qué opinión te merece en relación a los CPR?*

### **Expectativas**

15. *¿Te gustaría seguir trabajando en escuelas rurales? ¿Por qué?*

### **Para cerrar**

16. *¿Algo que quieras aportar?*

## **ANEXO II – Escrito informativo dado a los validadores del guion de entrevista**

Saludos cordiales:

Con motivo de la realización de mi Trabajo Final de Máster, titulado “El maestro de Educación Física en las escuelas rurales: las percepciones del docente especialista de Educación Física en las escuelas rurales en el ámbito de la Provincia de Cádiz” se le presenta el guion de entrevista semi-estructurada a validar, ateniéndonos a su experiencia investigadora y conocimientos de los temas a tratar, en ella se realizan preguntas en torno a la figura del docente especialista de Educación Física en los Centros Públicos Rurales. Este guion consta de trece preguntas, descontando aquellas con un carácter censal, que se han dividido en cuatro categorías, a continuación expondré las mismas.

En primer lugar hay unas preguntas con una finalidad introductoria, destinadas a conocer las primeras impresiones que tuvo el docente al llegar a una escuela rural, así como sus experiencias previas. A continuación, un apartado referente a la formación inicial y continuada que ha recibido el/la informante, el conocimiento previo que tenía de las escuelas rurales y si recibió alguno durante su formación inicial.

En tercer lugar, un apartado dedicado a la práctica docente, buscando conocer como organiza sus prácticas, que aspectos influyen a la hora de tomar decisiones, el trabajo de la inclusión y la atención a la diversidad y, en general, todo lo referente al trabajo docente que se realiza en la escuela. Finalmente, un último apartado dedicado a sus percepciones personales en torno a las escuelas rurales y su especial contexto.

Este planteamiento, ha sido diseñado buscando el cumplimiento de los siguientes objetivos, referentes a la finalidad del estudio que se va a realizar, que son:

- Elaborar un perfil del docente especialista de Educación Física en las escuelas rurales: sus necesidades, percepciones y características.
- Conocer la práctica docente del Maestro especialista en Educación Física en las escuelas rurales.

Para ello, se le remite el presente guion para su validación, agradeciendo su colaboración.

Atentamente, le saluda:

Jesús F. García Salado.

### **ANEXO III – Solicitud de consentimiento informado proporcionado a los informantes.**

#### **Consentimiento informado:**

Yo, D/D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ con D.N.I. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ ejerciendo como Maestro/a en el C.P.R. \_\_\_\_\_ confirmo  
que:

- He sido informado de los objetivos e intenciones de esta investigación.
- Acepto participar en este estudio libremente y por propia decisión.
- Consiento la grabación y transcripción, garantizándose mi anonimato y la no publicación de mis datos personales, de las entrevistas realizadas.
- Comprometiéndose el investigador/alumno a permitir la revisión de las transcripciones, así como la revisión del estudio final.
- Manteniendo el derecho a renunciar a participar en cualquier momento del mismo, así como reclamar la anulación de las grabaciones, transcripciones e interpretación de las respuestas dadas.

Todo lo anteriormente manifestado, se realiza de mutuo acuerdo con el investigador/alumno D. Jesús Francisco García Salado con D.N.I. 45110458-Y, alumno del Máster Universitario de Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional Docente, dentro del marco de su Trabajo Final de Máster bajo la denominación de:

#### **Hechos a sí mismos: Docentes de Educación Física en las escuelas rurales de Cádiz**

Por la presente doy mi consentimiento:

\_\_\_\_\_  
D/D<sup>a</sup>.  
DNI:

En \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del 20\_\_

**ANEXO V – Solicitud de consentimiento para la realización y uso de fotografías del centro para el estudio.**

Yo, D/D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ con D.N.I. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ ejerciendo como Director/a en el C.P.R. \_\_\_\_\_ confirmo  
que:

- He sido informado de los objetivos e intenciones de esta investigación.
- Acepto participar en este estudio libremente y por propia decisión.
- Consiento la realización de fotografías del centro, sus instalaciones y materiales específicos de Educación Física. Comprometiéndose el investigador/alumno a no publicar en el estudio fotografías donde aparezcan miembros de la comunidad educativa.
- Comprometiéndose el investigador/alumno a permitir la revisión de las fotografías realizadas, así como la revisión del estudio final.
- Manteniendo el derecho a renunciar a participar en cualquier momento del mismo, así como reclamar la anulación de las fotografías siendo retiradas del estudio.

Todo lo anteriormente manifestado, se realiza de mutuo acuerdo con el investigador/alumno D. Jesús Francisco García Salado con D.N.I. 45110458-Y, alumno del Máster Universitario de Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional Docente, dentro del marco de su Trabajo Final de Máster bajo la denominación de:

**Hechos a sí mismos: Docentes de Educación Física en las escuelas rurales de Cádiz**

Por la presente doy mi consentimiento:

\_\_\_\_\_  
D/D<sup>a</sup>.  
DNI:

En \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del 20\_\_