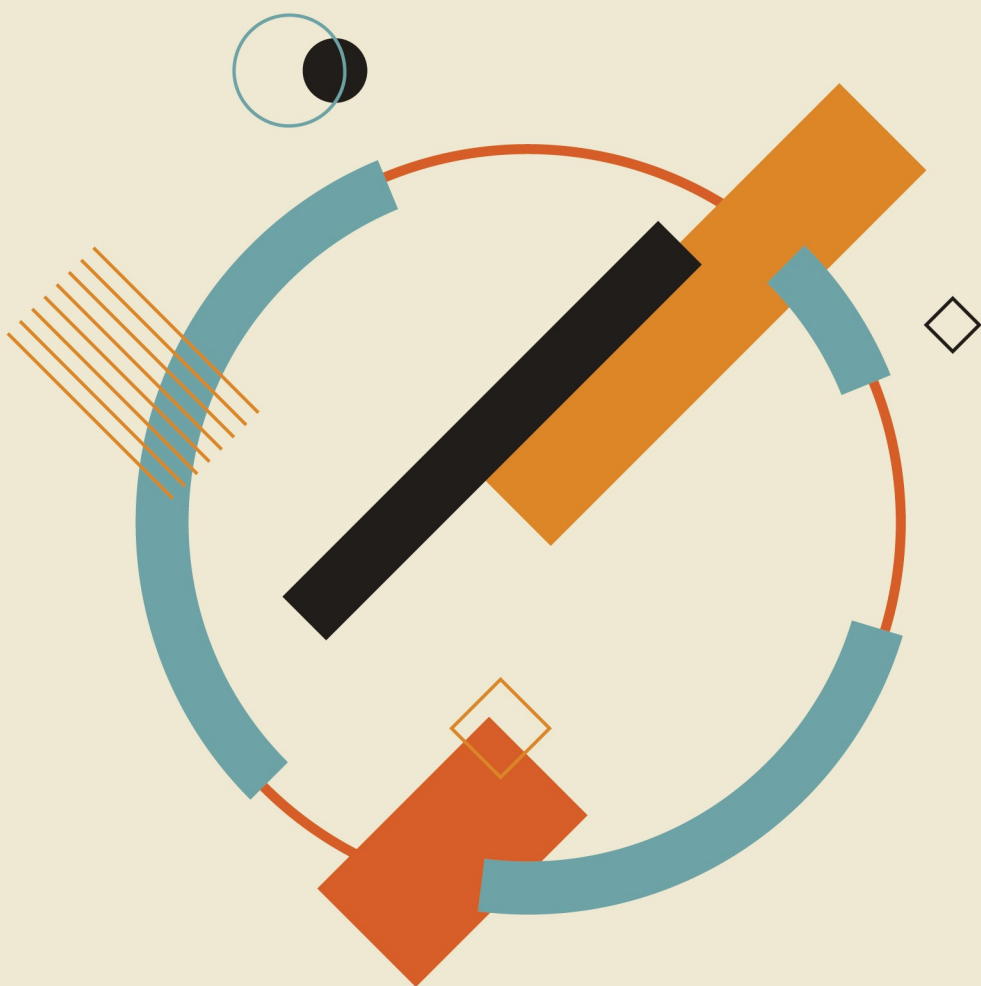


INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA

INOVAÇÃO NA PRÁTICA EDUCACIONAL UNIVERSITÁRIA

Editores **Pedro Membiela** · **María Isabel Cebreiros**



**Innovación en la práctica educativa
universitaria**

**Inovação na prática educacional
universitária**

Pedro Membiela y María Isabel Cebreiros
(editores)

Educación Editora

Edita Educación Editora

Roma 55, Barbadás 32930 Ourense

email: educacion.editora@gmail.com

ISBN: 978-84-15524-48-9

Año de publicación: 2023

Índice

- 1. Introducción a la sostenibilidad en la clase de francés lengua extranjera**
Montserrat López Mújica 13
- 2. Estudio desde una perspectiva de género de las tesis doctorales en la Escuela Superior de Ingeniería de Sevilla**
José D. Ríos y Héctor Cifuentes 25
- 3. Aplicación del discurso del ascensor como actividad en clases de bioquímica**
M.^a Angeles Freire-Picos 33
- 4. Promove o currículo de Educación Primaria de Galicia un achegamento aos coñecementos sobre os océanos?**
María Lorenzo Rial, Tamara Amorín de Abreu, F. Javier Álvarez Lires, Azucena Arias Correa, Mercedes Varela Losada, Francisco Serrallé Marzoa e Uxío Pérez Rodríguez 39
- 5. Enseñar ciencias en tiempos de pandemia: potencialidades didácticas de algunos recursos TIC**
Nuria Castiñeira Rodríguez, Uxío Pérez Rodríguez y María A. Lorenzo Rial 49
- 6. Desarrollo de un curso corto abierto en línea masivo (NOOC) sobre aplicaciones de la ciencia ciudadana en la docencia mixta**
Antonio Torralba-Burrial 61
- 7. Propuesta de gamificación de la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona**
Marián Queiruga Dios, Borja Castañeda Pérez, Patricia Castaño Muñoz, M.^a Fernanda Gambarini Duarte, Susana García Cardo, Eustasio Pérez Salido y María Priego González de Canales 73
- 8. Antecedentes de las emociones en el aprendizaje de las ciencias en estudiantes de enseñanza media chilenos**
Katherine Acosta y Pedro Membiela 81

9. Antecedentes de emociones y compromiso en profesores en formación para la enseñanza elemental de las ciencias	
Pedro Membiela, Manuel Vidal, Sandra Fragueiro, María Lorenzo, Isabel García-Rodeja, Virginia Aznar, Ánxela Bugallo y Antonio González	85
10. Emociones y compromiso en la formación de estudiantes universitarios de enfermería	
Pedro Membiela Iglesia, Concha Agras Suárez y Antonio González Fernández	91
11. Videonarración de historias de voluntariado y variedad lingüística del español. Una sesión diseñada para didáctica de la lengua	
Sandra M. ^a Peñasco González	97
12. Vulnerabilidad y museos. Experiencia de trabajo en museos y exposiciones de Madrid con estudiantes universitarios	
Lucía Acuña, Oliver Carrero, María Teresa García, José A. Ruiz San Román y María Riobóo	109
13. Desarrollo de la competencia investigadora en los grados de Educación Infantil y Primaria en universidades catalanas	
Ana Ayuste, Anna Escofet, Begoña Gros, Berta Palou, Jennifer Mercader, Josep Gustems, Josep Santamaria, Mariona Masgrau, Marta López, Marta Sabariego y Montse Payá	119
14. Reconstrucción autoevaluativa en la identificación profesional como maestro	
Abel Merino Orozco, Alfredo Berbegal Vázquez y Abel Díez Alea	129
15. Problemas de gestión de <i>stock</i> mediante cuadernos Jupyter para la docencia de gestión empresarial	
Andrés Suárez-García, Elena Arce, Rosa Devesa, Raquel Fernández-González, María Isabel Fernández-Ibáñez y José Antonio López-Vázquez	141

16. Incorporación del Design Sprint a la materia de Expresión Gráfica. Experiencia de uso	
Elena Arce, María Isabel Fernández-Ibáñez, José Antonio López-Vázquez, Andrés Suárez-García, Raquel Fernández-González y Francisco Zayas	151
17. Docencia presencial frente a docencia virtual en una asignatura de prácticas de laboratorio	
Vanessa Valdiglesias García, Natalia Fernández Bertólez, Rosa M.ª Fernández García, Juan Ramón Lamas González, Eduardo Pásaro Méndez y Blanca Laffon Lage	159
18. Perfil y resultados académicos de estudiantes de Biología General en un grado universitario	
Miguel Arenas Busto y María Jesús Perez Alvite	167
19. O ensino à distância como método alternativo no Curso de Licenciatura em Enfermagem em tempo de pandemia: constrangimentos/desafios	
António Almeida, João Castro, Vítor Rodrigues, Carlos Torres e Amâncio Carvalho	179
20. Valorização de competências na formação inicial de professores: um estudo exploratório	
Angelina Sanches, Elza Mesquita, Ilda Freire-Ribeiro e Maria do Céu Ribeiro	185
21. Resultados y análisis de la visión de estudiantes de grado ante las tutorías PAT (1.ª parte)	
Ana María Gayol y Verónica Tricio	197
22. Resultados y análisis de la visión de estudiantes de grado ante las tutorías PAT (2.ª parte)	
Ana María Gayol y Verónica Tricio	209
23. Innovación en la práctica evaluativa en docencia universitaria: autoevaluación y retroalimentación para la formación de profesores de educación primaria en Chile	
Daniel Ríos Muñoz y David Herrera Araya	221
24. Competencias genéricas ausentes. Capítulo 0: redescubrimientos de pandemia	
Verónica Saavedra, Ana María Gayol, Yanina Saavedra, Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites y Jose Luis Legido	231

25. Experiencias de sostenibilización curricular en los estudios de Magisterio de la Universitat de Barcelona	
Genina Calafell i Subirà, Mireia Esparza Pagès, Gregorio Jiménez Valverde, Eduard Martín Hernández y Hortensia Durant Gilabert	243
26. Aprendizagem e avaliação <i>online</i> em tempos de COVID-19: a experiência de alunos portugueses do Ensino Superior	
Maria Assunção Flores, Eva Lopes Fernandes, Ana Margarida Veiga Simão, Alexandra Barros, Paulo Flores, Diana Pereira, Luís Costa e Paula Costa Ferreira	255
27. Estratégias de intervenção na cognição no ensino de enfermagem em Portugal	
Lia Sousa e Odete Araújo	267
28. Capacitação de cuidadores informais: educar para cuidar	
Sandra Carreira, Fátima Braga e Odete Araújo	273
29. Análisis de las variables que influyen en las estrategias de trabajo autónomo de los estudiantes universitarios de primer curso del Grado en Magisterio	
Elena Escolano-Pérez, Marta Bestué-Laguna y Fernando Martín-Bozas	283
30. La enseñanza del derecho en la era COVID-19	
Ángel M. Mariño de Andrés y Teresa Martínez Táboas	291
31. La neurociencia como formación en el proceso de enseñanza para educación media superior y superior “Pasos de elefante”	
Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites, Edgar Ezequiel Luna Sánchez y Ana María Gayol González	299
32. Utilización de la evaluación entre pares en una experiencia de trabajo en equipo aplicada en cursos de ingeniería	
Ricardo Alzugaray, Ricardo Castro, Walter Gómez, Robert Guzmán, Nayadeth Ibacache y Marjorie Morales	311

33. Creación de actividades docentes innovadoras de informática: experiencia y resultados José Carlos Sancho Núñez, Javier Corral-García y Óscar Mogollón Gutiérrez	323
34. Geneally como herramienta para gamificar en un curso de macroeconomía Marco Tulio Bustos-Gutiérrez	335
35. El campus virtual: solución telemática para la docencia universitaria en la nueva normalidad Xavier Núñez-Nieto, Iván Puente Luna, Pablo Falcón Oubiña y Francisco Javier Rodríguez Rodríguez	343
36. Interdisciplinary teaching collaboration: The use of scientific illustration to describe innovative reconstructive surgical interventions Marta Veiga, Henrique Costa, Isabel Ferreira, Graça Alexandre-Pires and L. Miguel Carreira	353
37. Una forma diferente de aprender economía: puesta en práctica de la teoría a través de los datos y las noticias económicas Victoria Osuna	365
38. Experiencia en la adaptación de prácticas de laboratorio presenciales a docencia <i>online</i> Marta Caballero-Jorna, Ester Giménez Carbó y Pedro Serna	377
39. Ensino a distância: a realidade do curso de enfermagem durante a pandemia COVID-19 Rui Novais, Fátima Braga, Fátima Martins e Odete Araújo	385
40. Experiencias de sostenibilización curricular en las especialidades de ciencias experimentales del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universitat de Barcelona Gregorio Jiménez Valverde, Genina Calafell i Subirà, Hortensia Durán Gilabert y Mireia Esparza Pagès	395
41. Experiencias expositivas en torno a la sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes UMA Javier Artero Flores	407

42. Dinamización de la docencia a través de las competencias de idiomas	
Cristóbal Barba-González, Diego Alejandro De Haro, Manuel Fernández Navas, José M. García-Nieto, Mary Griffith, Elena Rojano e Ismael Navas-Delgado	419
43. Matemáticas y ciencias: una visión integradora con perspectiva de género en el Grado en Educación Infantil	
Isabel María Cruz-Lorite, Isabel Duarte-Tosso y Carolina Martín-Gámez	429
44. Evaluación <i>online</i> en las titulaciones náuticas de la UDC en tiempos de COVID-19	
Rosa Mary de la Campa Portela, M. ^a Natividad López López y Alsira Salgado Don	441
45. Evaluación de una herramienta de innovación docente en su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del Grado en Magisterio: trastornos del lenguaje y la comunicación	
Marta Modrego-Alarcón, Mayte Navarro-Gil, Alicia Monreal-Bartolomé, Irene Delgado-Suárez y Javier García-Campayo	453
46. Aprendizaje adaptativo: una estrategia didáctica para personalizar el aprendizaje	
Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites y Estela de la Garza Flores	461
47. Formação de docentes universitários do Instituto Superior Politécnico Maravilha (ISPM) – Benguela, Angola: dos modelos aos conhecimentos e expetativas em torno do Curso de Agregação Pedagógica	
Domingos Caginga Quinzeca, Carlos Barreira e Piedade Vaz-Rebelo	471
48. Impacto del taller en cardiología en tiempos de pandemia COVID-19 en la formación inicial de formadores en educación de infantil	
Noela Rodríguez-Losada y Fernando Cabrera-Bueno	483
49. Alineación docente con la realidad del mercado laboral – Economía y empresa	
Álvaro Hernández Tamurejo y Álvaro Sáiz Sepúlveda	495

50. Propuesta de laboratorio virtual para desarrollo de trabajos fin de grado	
Pablo Falcón Oubiña, Francisco Javier Rodríguez Rodríguez, Xavier Nuñez Nieto e Iván Puente Luna	507
51. Análisis del tránsito a la docencia no presencial en Historia de la Arquitectura durante el confinamiento del curso 2019-2020	
José Ramón Alonso Pereira, Enrique Blanco Lorenzo, Miguel Abelleira Doldán, Juan Caridad Graña y Antonio S. Río Vázquez	515
52. Una propuesta de adaptaciones metodológicas como respuesta al COVID en la asignatura de “Salud infantil: educación motriz y artística” del Grado en Educación Infantil	
María José Lobato Suero, Laura Ladrón-de-Guevara Moreno y Daniel Medina Rebollo	523
53. Implicación del alumnado de educación superior en la evaluación	
María-Victoria Martín-Cilleros y María-Cruz Sánchez-Gómez	535
54. Una evaluación del aprendizaje universitario remoto en la pandemia de COVID-19	
Benito Vázquez Dorrío, Javier Vijande López, Antonio Rúa Vieites, Miguel Ángel Queiruga Dios y Laura Vázquez Villar	545
55. Desafíos de la formación del profesorado ante cambios disruptivos en la educación universitaria	
Romy Kelly Mas Sandoval, Magna Ruth Meregildo Gómez, Reemberto Cruz Aguilar y Delma Flores Farfán	557
56. Tutores extracurriculares. Los “coaches educativos”	
Esperanza Reina López y Begoña Cabanés-Cacho	565
57. Educación rural en Galicia. Colegios rurales agrupados	
Lourdes Maceiras García y Ángel Segovia Largo	577

58. Adaptation during the pandemic situation caused by COVID-19: case study of three subject units in two different countries	
Paulo A. Augusto, Teresa Castelo-Grande and Angel M. Estévez	589
59. Perspetiva dos estudantes de Enfermagem sobre a suspensão do estágio durante a pandemia COVID-19	
Fátima Braga, Rui Novais, Odete Araujo e Fátima Martins	597
60. Los dispositivos móviles: un recurso tecnológico en el proceso didáctico	
Yanice María Romero Carrasquero y Fernando José Tapia Luzardo	609
61. El <i>podcast</i> como recurso de aprendizaje en la universidad a distancia. Aplicación en el ámbito de las humanidades	
M. ^a Ángeles Alonso Alonso	619
62. Enfoque ecosocial en la metodología de la docencia universitaria. El papel de la ingeniería	
M. Carmen Guerrero Delgado, Teresa Rocío Palomo Amores, Daniel Castro Medina, José Sánchez Ramos y Servando Álvarez Domínguez	631
63. Deseño dunha alternativa ás prácticas presenciais usando o laboratorio virtual PhET	
Pilar Brocos	639
64. Análisis de la coherencia en la evaluación de competencias en las titulaciones de la UVigo	
Amparo Rodríguez Damián y Margarita Pino Juste	647
65. Los vídeos didácticos en Magisterio a través del modelo SAMR	
Bohdan Syroyid Syroyid	659
66. La resiliencia docente durante el COVID-19 en profesores en formación	
Cristina Rodríguez Marcos, Juanjo Mena Marcos y Gloria Gratacós Casacuberta	669

67. Trabajar con la controversia en el aula: experiencia de formación universitaria con futuros profesores de secundaria	
Emilio José Delgado-Algarra	677
68. Experiencias de utilización de modelos físicos en la comprensión del comportamiento de las estructuras	
Pablo Moreno Muñoz y Jose Fernandez-Llebrez Muñoz	683
69. Adaptación de la docencia de la materia de Fisiología ocasionada por la pandemia del SARS-CoV-2	
Carmen de Labra Pinedo y Casto Rivadulla Fernández	691
70. Promoting scientific vocations in high school students through a research project in extreme biotechnology	
Francisco J. Deive, María S. Álvarez, Susana Lucas, Ana M. Rodríguez and María A. Longo	695
71. Aprendizaje significativo mediante gamificación. Proyecto EVA@UMA, una <i>gymkhana</i> de ciencias y tecnología creada por la Red Docente Gaming_UMA	
Ana Grande Pérez, M. ^a Rosa López Ramírez, Julia Béjar Alvarado, Enrique Viguera Mínguez, Guillermo Thode Mayoral, Eva González Parada, Juan Antonio Fernández Madrigal, Mercedes Amor Pinilla, José Manuel Cano García y Cristina Urdiales	703

57. Educación rural en Galicia. Colegios rurales agrupados

Lourdes Maceiras García¹ y Ángel Segovia Largo²

¹Área de Medicina Preventiva e Saúde Pública, Universidade de Vigo, España,
lurdesmg@uvigo.es

²Consellería de Cultura, Educación e Universidade, Xunta de Galicia, España,
anselar1@gmail.com

Resumen

A pesar de la disminución de población rural y desaparición de sus escuelas unitarias, la agrupación de escuelas constituye un modelo de educación positivo para los núcleos rurales de Galicia. El profesorado de estas escuelas necesita una formación específica que garantice el buen desempeño de su profesión en ellas.

Palabras clave

Escuela rural, colegios rurales agrupados, formación del profesorado, formación inicial, formación permanente, innovación educativa, calidad educativa.

Introducción

En una sociedad ruralizada, aunque cada vez menos, como es la gallega dentro de España, y la española dentro de Europa, llama la atención la poca y difusa dedicación educativa e investigadora que se dedica, en general, desde la universidad, a la formación inicial del profesorado que tendrá que ejercer profesionalmente, en el futuro, en zonas rurales (Marqués, 2013).

Esta es una época de cambios importantes y profundos y la universidad tiene que adaptarse a ellos para poder responder a las demandas sociales. Así que, qué mejor que hacer un análisis de la situación evolutiva de uno de los aspectos prácticos de la escuela rural gallega, el que hace referencia a una de las formas de escolarización específicas de las zonas rurales de Galicia: las escuelas unitarias y los colegios rurales agrupados (CRA) (excluimos de este trabajo a los denominados colegios comarcales, completos o incompletos, del medio rural y concentraciones escolares).

Defendemos una escuela rural positiva, activa, participativa e innovadora, involucrada en el medio y en la comunidad a la que sirve (Segovia, 1994), (Maceiras, Segovia et al., 1995). Coincidimos con la reflexión de Rogeli Santamaría Luna en el sentido de que:

Sin una visión positiva del medio rural y de la escuela es difícil intentar su mejora. Las lamentaciones continuas solo llevan a la depresión y al abandono: en la soledad, en la *incultura*, en la imposibilidad de intentar la transformación del medio, en el aislamiento del docente que no se implica ni implica a la comunidad rural... El personal docente que quiere trabajar, con algo más de esfuerzo, en zona rural puede conseguir mejores resultados si considera unos objetivos específicos para el medio rural y se impone una metodología coherente con ellos, objetivos y metodología acordes con las propuestas de las leyes de educación vigentes y de los decretos de currículum que las desarrollan (Santamaría, 1996: 231).

La calidad de la educación en las escuelas rurales y las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa y la sociedad rural a la que pertenece, son fundamentales para arraigar esta comunidad escolar y esta población en su territorio; al mismo tiempo que garantizan la igualdad de oportunidades entre este alumnado y el de los demás centros escolares. La preparación del profesorado, que ejerce en estas zonas, de manera adecuada y específica, y su actualización, es básica para que pueda desempeñar su función, y la universidad tiene que ser consciente de lo fundamental que es su labor en esta formación.

El objetivo de este trabajo es analizar la realidad de los CRA de Galicia, para comprobar su evolución y la relación existente entre las necesidades de la educación rural y de su profesorado, y la supervivencia de estos CRA, y de qué manera puede contribuir la universidad a suplir estas necesidades, tanto en la formación inicial del profesorado, como en la permanente.

¿Qué son los colegios rurales agrupados (CRA)?

Son agrupaciones de escuelas unitarias de la zona rural, de uno o varios ayuntamientos, constituyendo un solo colegio público.

Estas escuelas se agrupan con la finalidad de lograr nuevas expectativas pedagógicas; de esta manera, las antiguas escuelas unitarias pasan a ser unidades del CRA, permaneciendo situadas en las mismas localidades. Los CRA cuentan con mayores recursos personales, económicos y de materiales que las escuelas unitarias, y semejantes a los colegios comarcales (Segovia y Maceiras, 2004).

Sus objetivos son:

- Lograr una participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo a la revitalización de las escuelas unitarias, evitando el desarraigo de los niños y niñas de su entorno familiar y natural.

- Enriquecer la labor docente formando equipos permanentes de trabajo, elaborando y aplicando proyectos pedagógico-didácticos conjuntos, evitando el aislamiento personal y profesional, de modo que repercuta en la formación del alumnado.

- Elevar la calidad de la enseñanza en las comunidades rurales.

Sus características son:

- Existencia de una sede como centro administrativo y punto de encuentro de todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, madres y padres, etc.

- Al profesorado tutor de las unidades se añade profesorado especialista itinerante y otro en función de las necesidades de cada centro.

- Órganos de gobierno según lo establecido por la normativa vigente: unipersonales (dirección, jefatura de estudios y secretaría) y colegiados (consejo escolar y claustro de profesores).

- Órganos de coordinación docente: equipos de ciclo, comisión de coordinación pedagógica, equipo de normalización lingüística, equipo de actividades complementarias y extraescolares, y otros.

Las escuelas rurales tienen que ser consideradas de nuevo como instituciones educativas específicamente idóneas y elementos de revitalización socioeconómica y cultural, de las zonas rurales de Galicia. La situación de la escuela unitaria puede llegar a convertirse en un elemento educativo privilegiado si se considera su actual especialización como receptora de alumnos y alumnas de edades tempranas, basándonos en los siguientes argumentos (Segovia, 2011):

- Es posible realizar una educación muy personalizada.

- La relación y colaboración con las familias es muy fácil.

- La relación con la naturaleza es inmediata y permite el trabajo por proyectos.

- Los agrupamientos multigrados tienen un carácter más semejante a los grupos espontáneos.

- El conocimiento que el profesorado consigue llegar a tener de su alumnado y de su entorno puede ser muy alto.

Historia de los colegios rurales agrupados de Galicia

En el curso 1988-1989 comenzó en Galicia el funcionamiento, de modo experimental, de los primeros colegios rurales agrupados, al amparo del Decreto 63/1988, de 17 de marzo, y la Orden del 14 de abril de 1988, de la Xunta de Galicia.

En la actualidad, la creación de los CRA está regulada por el Decreto 374/1996, del 17 de octubre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria (DOG 21-

10-1996), artículos 2 al 6, y por la Orden del 22 de julio de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG, 02-09-1997).



Figura 1. Logotipo de la Coordinadora de los CRA de Galicia desde el curso 1988-1989.
Fuente: diseño de Xaquín Marín, hecho por encargo de la coordinadora

En Galicia, a diferencia de otras comunidades autónomas, la iniciativa para su creación surge del profesorado, que elabora una memoria (características geográficas, motivaciones y relaciones de necesidades de profesorado, gastos de funcionamiento e instalaciones), y esta propuesta debe ser ratificada por las madres y padres del alumnado y por las corporaciones municipales correspondientes, y aprobada por la Administración educativa. El funcionamiento del CRA se acomoda a lo establecido para el resto de los centros de los mismos niveles educativos. Precisamente, el gran reto de un CRA consiste en armonizar la necesaria autonomía de las escuelas unitarias que lo integran con la, también necesaria, coordinación de un colegio completo (Segovia y Maceiras, 2018).

La creación y, en algunos casos, la supresión de los CRA, no ha sido uniforme, produciéndose un rápido crecimiento inicial, un posterior estancamiento, un nuevo impulso en el siguiente decenio y otro período de estancamiento en los últimos cursos, como puede verse en la figura 2. Así fue su puesta en funcionamiento (hay que tener en cuenta que estos son los ayuntamientos sedes de los CRA, porque existen en ellos escuelas agrupadas de otros ayuntamientos limítrofes):

- 1988: Teo, Narón, Santa Comba (se fusionó con Coristanco en 2019 y en ese mismo año se incorporó también la escuela de Lañas del ayuntamiento de A Baña).

- 1989: Gondomar, A Fonsagrada (supresión en 1994), Valdoviño, Coristanco (se fusionó con Santa Comba en 2019 y con la escuela de Lañas del ayuntamiento de A Baña).

- 1990: As Pontes de García Rodríguez (supresión en 1995).
- 1995: Rianxo.
- 1998: Malpica de Bergantiños (supresión en 2011), Ponteceso (incluye también las escuelas de los ayuntamientos de Malpica de Bergantiños y Cabana de Bergantiños).
- 1999: Tomiño, Pontearcas, Salvaterra de Miño.
- 2000: Ribadavia (en su origen incluyó la escuela del ayuntamiento de Beade, que se suprimió en el 2008), Tui, O Rosal, Valga.
- 2001: Cabana de Bergantiños (supresión en 2019), Salceda de Caselas.
- 2002: Carballo.
- 2003: Vilaboa.
- 2005: Culleredo, Dodro, Oroso, Meis, Ribadumia.
- 2006: Bergondo, Boqueixón-Vedra.
- 2008: Monterrei (incluye las escuelas de los ayuntamientos de Cualedro y Verín).
- 2016: Caldas de Reis.

La distribución geográfica de los CRA en Galicia tampoco es homogénea por todo el territorio. Actualmente no hay ninguno en la provincia de Lugo, y existe una presencia más que escasa en la provincia de Ourense, como observamos en la figura 3.

Podemos ver en la tabla 1 que, de los 26 CRA, cuatro han aumentado de unidades (en fondo verde), siete no variaron y quince han sufrido una evolución negativa.

De los 354 maestras y maestros que están adscritos al modelo CRA, 174 son especialistas itinerantes, lo que supone un incremento del 49,15 % de profesorado, con respecto a las unidades existentes, concretamente: educación infantil (43 docentes), idioma extranjero (26), educación musical (26), educación física (26), pedagogía terapéutica (10), audición y lenguaje (18) y orientación (26, algunos CRA tienen orientador/a propio/a y otros compartido/a con otros centros, no necesariamente CRA).

Nombre del CRA	Ayuntamiento- Sede	Provincia	Supresiones	Integraciones	Diferencia Sup.-Integ.
CRA de Bergondo	Bergondo	A Coruña	1	1	0
CRA de Boqueixón-Vedra Neira Vilas	Boqueixón-Vedra	A Coruña	1	1	0
CRA Ponte da Pedra	Carballo	A Coruña	0	0	0
CRA de Coristanco-Santa Comba	Coristanco-Santa Comba	A Coruña	0	0	0
CRA de Culleredo	Culleredo	A Coruña	1	0	-1
CRA de Dodro	Dodro	A Coruña	1	0	-1
CRA de Narón	Narón	A Coruña	7	5	-2
CRA de Oroso	Oroso	A Coruña	1	0	-1
CRA Nosa Señora do Faro	Ponteceso	A Coruña	2	6	4
CRA de Rianxo	Rianxo	A Coruña	7	0	-7
CRA de Teo	Teo	A Coruña	14	3	-11
CRA de Valdovíño	Valdovíño	A Coruña	6	1	-5
CRA de Monterrei	Monterrei	Ourense	2	0	-2
CRA Amencer	Ribadavia	Ourense	2	0	-2
CRA de Caldas de Reis	Caldas de Reis	Pontevedra	0	0	0
CRA Antía Cal	Gondomar	Pontevedra	12	5	-7
CRA de Meis	Meis	Pontevedra	0	1	1
CRA A Picaraña	Ponteareas	Pontevedra	5	4	-1
CRA de Ribadumia	Ribadumia	Pontevedra	0	0	0
CRA María Zambrano	O Rosal	Pontevedra	1	2	1
CRA Raíña Aragonta	Salceda de Caselas	Pontevedra	1	5	4
CRA A Lagoa	Savaterra de Miño	Pontevedra	6	1	-5
CRA Mestre Manuel Garcés	Tomíño	Pontevedra	6	2	-4
CRA Mestra Clara Torres	Tui	Pontevedra	7	2	-5
CRA de Valga	Valga	Pontevedra	3	0	-3
CRA de Vilaboa Consuelo González Martínez	Vilaboa	Pontevedra	0	0	0
Fusionados					
CRA Novo Mencer	Coristanco	A Coruña	7	1	-6
CRA de Santa Comba	Santa Comba	A Coruña	13	9	-4
Suprimidos					
CRA Os Remuíños	Cabana de Bergantiños	A Coruña	5	1	-4
CRA Pedra da Arca	Malpica de Bergantiños	A Coruña	5	0	-5
CRA da Fonsagrada	A Fonsagrada	Lugo	3	0	-3
CRA das Pontes de García Rodríguez	As Pontes de García Rodríguez	A Coruña	5	0	-5
			124	50	-74

Tabla 1. Supresiones, integraciones y fusiones de unidades y de CRA en Galicia.
Fuente: elaboración propia

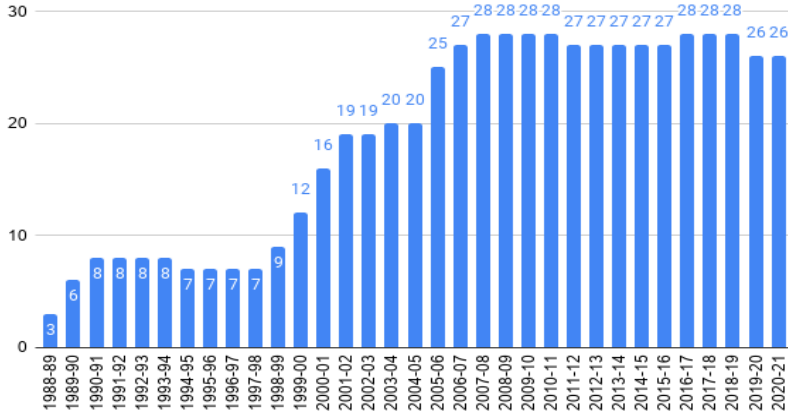


Figura 2. Evolución de los CRA en Galicia desde el curso 1988-1989 hasta el 2020-2021.
Fuente: elaboración propia

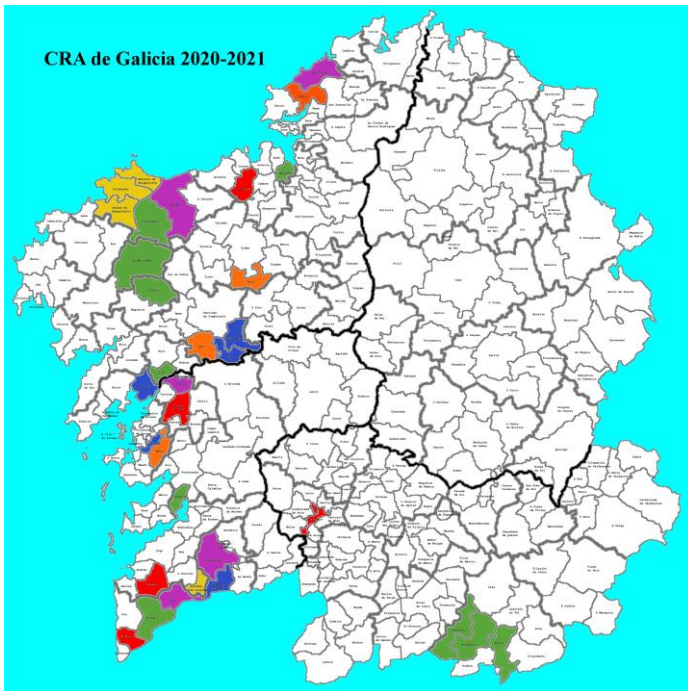


Figura 3. Mapa de los CRA. Fuente: elaboración propia

Las escuelas unitarias de los ayuntamientos que se convirtieron en CRA en el curso 1988-1989, por decisión propia, ya venían trabajando en colaboración y de manera coordinada entre sí antes, en cada ayuntamiento; por eso, ese curso, los tres primeros CRA de Galicia (Teo, Narón y Santa Comba), con sus 44 maestras y maestros, se constituyeron también en coordinadora de los CRA de Galicia. Posteriormente, en febrero de 1997, esa coordinadora: 90 maestras y maestros de los siete CRA existentes entonces (Teo, Narón, Santa Comba, Antía Cal de Gondomar, Valdoviño, Novo Mencer de Coristanco y Rianxo) se transformó en la Asociación de Mestres dos Colexios Rurais Agrupados de Galicia (AMCRAGA), dotando de personalidad jurídica a un trabajo que se estaba haciendo de manera espontánea desde hacía tiempo, oficializando ese establecimiento de estrechas vías de comunicación y colaboración existentes entre los CRA gallegos.

En los últimos informes del Consejo Escolar del Estado sobre el Estado del Sistema Educativo, se asume que los CRA son el modelo organizativo más consolidado de atención educativa al medio rural en aquellos ayuntamientos que cuentan con poblaciones escolares reducidas, porque utilizan procedimientos pedagógicos, organizativos y técnicos que obvian los problemas que puede comportar la heterogeneidad de edades del alumnado, aprovechando con todo, la circunstancia favorable de contar, generalmente, con un número reducido de alumnado por grupo; esta fórmula organizativa facilita al alumnado residente en zonas aisladas el derecho a recibir un servicio educativo con los mismos niveles de calidad que el que se presta en el resto del territorio más poblado (Consejo Escolar del Estado, 2010-2019).

En este último año, en medio de la pandemia por coronavirus y la COVID-19, hay familias que se marcharon de las ciudades y se han ido a vivir a zonas rurales, escogiendo matricular a sus hijos e hijas en las escuelas de un CRA, porque valoran este modelo educativo, y tienen menos miedo a posibles contagios entre los niños y las niñas. En estos centros es más fácil mantener las medidas de prevención y evitar las aglomeraciones, hay menos alumnado por aula y la naturaleza está siempre al lado. Alumnado y profesorado aprovechan para pasar una buena parte de la jornada escolar al aire libre, siendo este un aprendizaje más global, de respeto al medio, y más seguro en la situación epidémica actual. De hecho, hay CRA en Galicia que en este curso académico tienen más alumnado que los cursos anteriores.

Aprovechando este tirón hacia lo rural, hacia una mejor calidad de vida, tenemos que volver a pensar en qué información, conocimientos, sentimientos, deseos, valores, actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas y hábitos deberíamos ayudar a desarrollar desde la universidad para que el futuro profesorado opte por la educación rural, por la educación en los CRA. Se dice que los pueblos sin escuelas son pueblos que se acabarán vaciando, así que el problema económico en las zonas rurales va unido al gran problema demográfico, y ambos forman parte de una pescadilla que se muerde la cola. Hay que anclar la población al terri-

torio rural, y una manera de hacerlo son los CRA, con un profesorado motivado por y para ello, con conciencia clara del papel de las fuerzas vivas de la zona en la implantación de modelos de desarrollo local duraderos, y, para ello, hay que fortalecer las capacidades locales y aprovechar los recursos propios y externos.

La universidad, y no solo ella, tiene que dar respuesta a las necesidades sociales, debe aportar soluciones para poder cubrirlas, y esto es especialmente relevante en la educación superior ante el medio rural. Se necesitan planes de formación específica que tengan presente saberes y competencias vinculadas con el desempeño profesional en la zona rural y que tengan en cuenta a las personas protagonistas que ya están trabajando allí, ya que ese profesorado está sensibilizado e identificado con su realidad, y considera importante implicar a las universidades en llevar a cabo acciones que acerquen al alumnado universitario a estos CRA, sobre todo porque, en Galicia, la probabilidad de comenzar su vida laboral en ellos, o en una escuela rural, es alta. Dado que el objetivo de los títulos de grado es formar profesorado de educación infantil y primaria capaz de desenvolverse en diferentes contextos, hay que prestar atención a contenidos y métodos, y a los modos de organización de los distintos centros educativos.

En el aula, el profesorado de los CRA destaca como ventajas: la atención más individualizada al alumnado, que los alumnos mayores enseñan a los más pequeños y esto les sirve de repaso, mayor libertad para llevar a cabo innovaciones docentes, usar los recursos que ofrece el entorno, mayor implicación profesional, más contacto con las familias y crear sensación de comunidad; y como inconvenientes: la complejidad que supone la mezcla de niveles educativos en una misma clase, la gestión del tiempo para atender, en paralelo, a las diferentes necesidades de cada alumno, y, si es un maestro que se desplaza de una escuela a otra, viajar continuamente, utilizando generalmente su coche particular, con lo que supone eso de gastos añadidos (incluido el desgaste del coche).

El profesorado que, al acabar la carrera, es destinado a una escuela rural valora positivamente la experiencia, pero generalmente intenta cambiar de destino lo antes posible, buscando un centro más urbano, por lo que no se plantea la posibilidad de planificar un proyecto de vida a medio o largo plazo en estas zonas, así que suele carecer del arraigo y el sentido de pertenencia al territorio necesario para implantar propuestas educativas acordes con las necesidades del entorno. Hay que proporcionar a estos centros profesorado concienciado y motivado, además de competente, lo cual no es fácil.

Para lograr esto, tanto el alumnado de las facultades de educación como el profesorado de los CRA, creen que se necesitan:

- Formación inicial en la facultad: asignaturas obligatorias y optativas que contemplen las peculiaridades de los centros rurales impartidas por profesorado universitario sensibilizado en este tema y que lo conozca, charlas de profesorado que trabaje en CRA (que podrían convertirse en foros de debate para clarificar

estrategias de trabajo, organización, gestión del tiempo...), estudio de casos, lecturas, trabajos, proyectos, talleres prácticos, seminarios, cursos, jornadas, trabajos de fin de grado (TFG), trabajos de fin de máster (TFM)... Todo esto complementado con el trabajo sobre el terreno: visitas cortas a CRA y escuelas rurales como prácticas en materias teóricas, y realizar el prácticum de un mes o dos en ellos.

- Formación continuada: Llevar a cabo una especialización progresiva mediante proyectos de formación en centros, cursos (presenciales, en línea y mixtos), seminarios, grupos de trabajo, encuentros y jornadas, estancias formativas, talleres, conferencias, debates, actividades de investigación, creación de un banco de experiencias y recursos sobre escuela rural, y elaboración de un portafolios personal que recoja los materiales y aprendizajes del proceso formativo (de su aula, su CRA y su comunidad).

- Formadores/agentes intervinientes exteriores: profesorado de universidad sensible y especializado en educación rural, maestras y maestros rurales expertos, personas de la administración local, autonómica y nacional, personas de la comunidad educativa y de la comunidad local.

Conclusiones

Durante el período analizado (desde el curso 1988-1989 hasta el 2020-2021), la existencia de las escuelas unitarias agrupadas en los CRA facilitó la pervivencia de las escuelas rurales gallegas, dado que la supresión de 428 escuelas unitarias no agrupadas supone el 81,06 % de las escuelas unitarias que había a finales de la década de 1980, mientras que la supresión de 124 unidades de los CRA (incluyendo la supresión de cuatro CRA), compensada con el incremento de 50 unidades, supone el 25,88 % solamente de las unidades que había en los CRA.

La dotación complementaria de profesorado especialista itinerante es la mejor y más valorada aportación de los CRA a las escuelas rurales gallegas, dado que este incremento importante de maestras y maestros especialistas, favorece el hecho de que los tutores y tutoras dispongan de tiempo para la programación y coordinación en horario lectivo, y también favorece que las bajas laborales se cubran inmediatamente.

Una aportación específica y muy importante de los CRA gallegos consiste en la celebración, desde el curso 1989-1990, y en diversas localidades, de unas jornadas, encuentros anuales o foros intercras, de formación de los maestros y maestras de los CRA y de organización de la gestión de recursos (humanos, materiales y económicos), organizados por AMCRAGA, que coordinó siempre intercambios de experiencias, propuestas y reivindicaciones ante las administraciones educativas.

Podemos afirmar que la decisión que las escuelas unitarias van tomando de constituirse en CRA, resulta ser útil y provechosa, sobre todo para fortalecer la propia escuela rural, dotarla de una enseñanza de calidad y conseguir su supervivencia. Y, quizás, lo que es más importante: se logra que el profesorado de las

unitarias integradas en CRA intente la búsqueda de soluciones pedagógicas y didácticas comunes y colectivas.

Las áreas en las que el futuro profesorado necesita entrenamiento específico, desde la universidad, para la realidad rural, serían: planificación curricular, estrategias didácticas, individualización de la enseñanza, organización del aula multigrado, promoción de la independencia en hábitos de trabajo, selección y uso de materiales, gestión del tiempo, evaluación del alumnado y relación con la comunidad y las familias. Hay que crear competencias profesionales concretas para la docencia rural en el alumnado, para que sepa y sepa hacer, para que tenga capacidad de movilizar y combinar conocimientos y comportamientos para hacer frente a situaciones profesionales distintas a las que estudia y trabaja, en general, en la facultad; necesita aprender técnicas de organización, de adaptación, de relaciones sociales..., y también de colaboración y coordinación, fundamentales en los CRA.

La escuela rural va más allá de las enseñanzas en el aula. Hoy en día, es un agente dinamizador social clave que tiene que colaborar con otras instituciones sociales y con las autoridades locales para el desarrollo de la zona.

Apostamos, pues, por la generalización de este modelo de educación rural en Galicia, siempre que se garanticen las mejoras previstas en los proyectos de creación de cada CRA.



Figura 4. Visión del alumnado rural de su CRA. Fuente: elaboración del alumnado del CRA de Narón

Referencias bibliográficas

Consejo Escolar del Estado. *Informes sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Desde el curso 2010-2011 al 2018-2019. Disponibles en:

<http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo.html>

Fresco, X. E., Segovia, A., Dios, M., Iglesias, C., Maceiras, L. y Sánchez, R. (2001). *Acción tutorial, transversalidad e resolución de conflictos*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela (USC).

Maceiras, L. y Segovia, A. (2001-a). Educación para la salud realizada en las escuelas unitarias de Galicia con alumnado de infantil y primaria. En C. Colomer et al. (eds.), *Invertir para la salud en un mundo globalizado. Estilos de vida y educación para la salud*. Zaragoza: Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria. 72.

Maceiras, L. y Segovia, A. (2001-b). Obstáculos para llevar a cabo la educación para la salud en la escuela en las escuelas unitarias rurales de Galicia. En C. Colomer et al. (eds.), *Invertir para la salud en un mundo globalizado. Estilos de vida y educación para la salud*. Zaragoza: Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria. 73.

Maceiras, L., Segovia, A., García, T., Barros, J. M., Sampedro, P., Bernal, M. C. y Gestal, J. J. (1995). A saúde e a educación psicomotriz nas escolas unitarias dun C.P.R.A. *Adaxe, Revista de Estudos e Experiencias Educativas*, 11, 77-85. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/571>

Marqués, S. (2013). Como hemos cambiado (1941-2013). *Escuela*, 4.000 (1.575), 6-7.

Santamaría, R. (1996). *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* [tesis doctoral]. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/84066>

Segovia, A. (1994). O ritmo nas escolas unitarias. *Saudiña*, 1, 7-8.

Segovia, A. (2011). Os colexios rurais agrupados, outro modelo de educación rural en Galicia. *EDUGA, Revista Galega do Ensino*, 62. Revista dixital: <http://www.edu.xunta.gal/eduga/node/44>

Segovia, A. y Maceiras, L. (2004). Os Colexios Rurais Agrupados, un novo modelo de educación rural en Galicia. *Salud Pública y Educación para la Salud*, 4 (1), 20-27.

Segovia, A. y Maceiras, L. (2018). Os colexios rurais agrupados en Galicia, centros con calidade. *Revista Galega de Educación*, 70, 68-73. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11093/1163>

Web de los CRA de Galicia [Internet] (1990) [actualización 2021]. Disponible en: <https://ageps.webs.uvigo.es/crasga.htm>