

La inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España

/

The inspection of the rural-urban educational gap in Spain

Rogeli Santamaría Luna

Inspector de Educación. Castellón de la Plana

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>

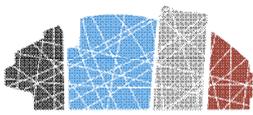
Resumen

Se analizan datos sobre la educación en zonas rurales de España procedentes de varias fuentes: evaluaciones externas que consideran el hábitat rural (diagnósticas, TIMSS-PIRLS, PISA), nivel educativo, de formación permanente o abandono escolar prematuro (INE, Eurostat) y se constata la persistencia de la brecha rural-urbano todavía existe, aunque hay indicios de mejora.

La encuesta al profesorado de zona rural evidencia su percepción de una escasa formación inicial y continua sobre escuela rural, especialmente entre los docentes con menos experiencia. No obstante, se consideran valorados y están a gusto en la zona.

Los ámbitos formativos menos considerados son la organización y metodología en aulas multigrado, el conocimiento del medio, la educación ambiental y desarrollo rural, factores clave para lograr una escuela que arraigue la población al medio y que contribuya al desarrollo rural. Aunque también hay profesorado experto en estos ámbitos.

La Inspección de Educación en escuelas rurales, con excesiva movilidad docente, tiene varias funciones fundamentales: valorar programas, garantizar derechos, asesorar, difundir buenas prácticas y colaborar con la Comunidad Educativa en la evaluación del servicio educativo ofrecido para proporcionar a la Administración una visión precisa de la situación educativa rural. Para ello las inspectoras e inspectores de educación deben conocer el contexto rural, sus problemas y fortalezas y poner estos conocimientos al servicio de la mejora educativa y sociocomunitaria rural.



Palabras clave: inspección de educación, plan de educación rural, brecha educativa rural-urbano de España.

Abstract

Some data on education in rural areas of Spain are analyzed. The data come from different sources: external evaluations to consider the rural habitat (diagnostics, TIMSS-PIRLS, PISA), data on educational level, permanent training or early school leaving (INE, Eurostat).

The persistence of the rural-urban gap still exists, which is why governments are suggested specific objectives for the improvement of the rural school within the framework of a Rural Education Plan.

The teacher survey shows the perception of little continuous training in rural school, especially among teachers with less than 18 years of teaching experience. It also confirms that they have little training in fundamental issues in this environment: organization and methodology in multigrade classrooms, environmental knowledge, environmental education and rural development, key factors to achieve a school rooted and involved with the rural environment.

At this point, the necessity of the Zone Inspection is stressed, which, in schools with excessive teaching mobility, is the one that can disseminate good practices and give certain coherence and continuity to the actions of the team of teachers when none of the teachers who applied them. At the same time, the Zone Inspection can help assess, with the Senate and the Educational Community, the educational service that is offered and can provide the Administration with an accurate view of the situation in the rural world.

In the author's opinion, it is important that the inspectors and education inspectors know the context of the rural world, its problems and strengths and put this knowledge at the service of rural educational and socio-community improvement.

Key words: education inspection, rural education plan, rural-urban educational gap in Spain.



1.- INTRODUCCIÓN

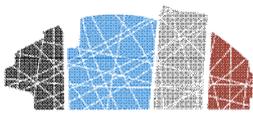
Con la publicación del artículo *“Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. visión histórica 1972-2012.”* (Santamaría, 2012a) se aportaron datos sobre investigaciones para sensibilizar a los miembros de las Inspecciones de Educación sobre las realidades de la escuela rural, diversa y heterogénea en toda España.

Se citaban leyes de educación y especialmente la *Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural* (BOE núm. 299, de 14/12/2007, a partir de ahora LDSMR) que en el artículo 28 sugiere que para intensificar la prestación de una educación pública de calidad el Programa de Desarrollo Rural pueda incluir medidas que tengan por objeto:

- a) Mantenimiento de una adecuada escolarización en municipios rurales con programas de extensión de escolarización infantil, mejora de resultados en enseñanza obligatoria, - fomento del acceso a niveles educativos superiores, atención preferente al alumnado de zonas rurales prioritarias e inmigrantes y promoción de la atención a la diversidad y especialmente a los ANEE con discapacidad.
- b) Mejora del equipamiento de los centros públicos educativos en municipios pequeños y favorecer su uso cultural, social y educativo.
- c) Fomento de la FP reglada y ocupacional para jóvenes y mujeres, especialmente en TIC, técnicas de empleo deslocalizado e incentivos prácticas en empresas rurales.
- d) El fomento de la práctica deportiva mejorando las infraestructuras deportivas, especialmente en las zonas rurales prioritarias, ordenando los espacios de actividad deportiva en el medio natural y favoreciendo la integración de estas actividades con el turismo rural.

Sin embargo, cada comunidad autónoma ha podido o no atender las propuestas en su Plan de Desarrollo Rural de formas diversas, lo que ha aumentado la disparidad entre las comunidades y conviene analizar sus evoluciones (Santamaría, 2014, pp. 12-22).

El artículo 31 indica que el Plan de Desarrollo Rural podrá establecer, mediante incentivos para los empleados públicos que realicen su actividad profesional y residan en el medio rural, singularmente en las zonas rurales prioritarias, con carácter preferente a



docentes y sanitarios. Hasta el curso actual no hemos encontrado referencias a la aplicación de este artículo en ningún territorio. No obstante, sí hay comunidades que han iniciado procesos de estabilización de profesorado en zona rural o en centros de difícil cobertura como Aragón, Asturias, Cantabria o la Comunidad Valenciana.

El artículo 32 refiere la protección social y se sugiere que el Programa pueda contener medidas tendentes a fomentar la integración de los inmigrantes que residan legalmente en el medio rural, así como apoyar y asesorar a la mujer rural y a los jóvenes para facilitar su inserción laboral. Sus repercusiones en educación son evidentes en escolarización, formación profesional, orientación y enseñanza de idiomas.

Ha transcurrido una década desde la promulgación de la Ley 45/2007, de Desarrollo Sostenible del Medio Rural y de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación y partiendo de la valoración de la evolución de indicadores corresponde formular propuestas de mejora al respecto.

La Ley 45/2007 fue desarrollada por el *Real Decreto 752/2010, de 4 de junio, aprueba el primer programa de desarrollo rural sostenible para el período 2010-2014* (BOE 11/06/2010). Esta norma contiene varias referencias a educación y formación, pero en el análisis del nivel de estudios y formación de la población rural (pp. 49485-49487) el análisis de datos minimiza la brecha educativa rural-urbano y alaba el tratamiento de que la Ley Orgánica 2/2006 da a la escuela rural y algunas de las propuestas que considera positivas para este medio, indicando la deficiente infraestructura educativa secundaria.

La valoración autocomplaciente que se formula en ese análisis casi excluye al sistema educativo del Plan de Desarrollo Rural de España 2010-2014 (Santamaría, 2012b, diap. 33-38) y las Administraciones educativas pueden inhibirse en su implicación en el desarrollo integral de las comunidades rurales. Es aquí donde la Inspección de Educación debe ejercer varias de sus funciones: garantizar los derechos, asesorar a las comunidades educativas e informar a las administraciones...

2.- LA BRECHA DE ABANDONO ESCOLAR PREMATURO URBANO/RURAL

Durante varios años España es el país de la Unión Europea con mayor abandono escolar prematuro (AEP), sólo superado por Malta. El valor de este indicador es mayor en zonas rurales que en las urbanas (Santamaría, 2015a), como se observa en la tabla 1.

En la tabla se han añadido dos estimaciones estadísticas para 2020, con datos de las series 2004-2013 y 2004-2017 y se constata que la segunda previsión reduce más el AEP para todas las jurisdicciones.

Tabla 1: Abandono escolar prematuro en la población de 18 a 24 años según grado de urbanización. 2004-2017 (jóvenes de esas edades que no estudian ni reciben formación)

Año	Años														Estim2020	
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2017
Urbana	27,2	25,5	25,7	26,4	27,6	27,3	24,2	22,8	21,1	20,1	18,5	17,0	15,8	15,5	16,6	13,1
Intermedia	35,5	34,8	34,1	34,8	36,7	34,2	31,5	29,4	26,3	24,9	23,6	20,5	20,0	21,6	19,0	16,0
Rural	38,5	38,2	36,1	35,9	34,8	34,7	32,5	30,0	29,6	28,4	26,2	24,6	23,8	20,8	20,6	18,3
España	32,2	31,0	30,3	30,8	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9	20,0	19,0	18,3	18,5	15,3
UE-27	16,1	15,8	15,4	15,0	14,8	14,3	14,0	13,5	12,8	12,0	11,3	11,0	10,8	10,6	9,4	9,0

Fuente: Elaboración propia a partir de INE,2015 y Eurostat, 2018.

La Unión Europea se propuso como objetivo para 2020 reducir el AEP por debajo de 10%, objetivo según las dos estimaciones se logrará. España, con su gran desfase lo fijó en un 15%, objetivo factible en zonas urbanas. No obstante, no se prevé que las zonas intermedias ni rurales lo alcancen en 2020.

Entre 2007 y 2016 la brecha de AEP Rural – Urbano se ha reducido en España 1,5 puntos porcentuales, pese a ello el porcentaje de variación de AEP en el ámbito rural es el más bajo de España (-33,7 frente al -42,5 intermedio y -40,2 urbano).

En 2007 había 74 jóvenes urbanos con AEP por cada 100 rurales y ahora son 66, por lo que la brecha de AEP U / R es más alta después de estos 10 años puesto que hay 8 jóvenes urbanos menos con AEP por cada 100 rurales, lo que supone casi un -11% para los urbanos respecto de los rurales.

Tabla 2: Variación del % de AEP por ámbito geográfico 2007-2016.

	2007	2016	2016-2007	% variación
UE-27	15,0	10,8	-4,2	-28,0
España	30,8	19,0	-11,8	-38,3
Urbana	26,4	15,8	-10,6	-40,2
Intermedia	34,8	20,0	-14,8	-42,5
Rural	35,9	23,8	-12,1	-33,7
R - U	9,5	8	-1,5	-15,8
U / R	0,74	0,66	-0,08	-10,8

Fuente: elaboración propia a partir de INE, 2017c, Tablas 4.1.2. AEP

3.- BRECHA DE NIVEL EDUCATIVO DE POBLACIÓN EN EDAD LABORAL 2007-2016

La LOE (2006) pretendía la mejora educativa en el medio rural, y específicamente lo promulgaba la LDSMR (2007). A continuación, en la tabla 3 se muestra cómo ha evolucionado en 10 años el nivel educativo de la población en edad de trabajar.

Tabla 3: Nivel de formación alcanzado¹ por la población total (de 16 a 64 años) por grado de urbanización y periodo 2007-2016

	2007			2016			2016-2007		
	Nivel (0-2)	Nivel (3-4)	Nivel (5-8)	Nivel (0-2)	Nivel (3-4)	Nivel (5-8)	Nivel (0-2)	Nivel (3-4)	Nivel (5-8)
UE-27	32,9	45,5	20,6	26,6	46,2	27,3	-6,3	0,7	6,7
España	50,1	23,1	26,8	42,6	24,7	32,7	-7,5	1,6	5,9
Urbana	42,6	25,3	32,1	35,6	25,4	39	-7	0,1	6,9
Intermedia	54,4	22	23,6	44,2	25,3	30,5	-10,2	3,3	6,9
Rural	62,1	19,4	18,5	53,9	22,9	23,2	-8,2	3,5	4,7
R-U	19,5	-5,9	-13,6	18,3	-2,5	-15,8	-1,2	3,4	-2,2
U/R	0,69	1,30	1,74	0,66	1,11	1,68	-0,03	-0,19	-0,06

Fuente: Elaboración propia a partir de INE, 2017a, b Dimensión 4, Tablas 4.1.1.

1 - Nivel 0-2: preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria (hasta final ESO)
- Nivel 3-4: 2ª etapa de educación secundaria y postsecundaria no superior (Grado Medio y Bachillerato)

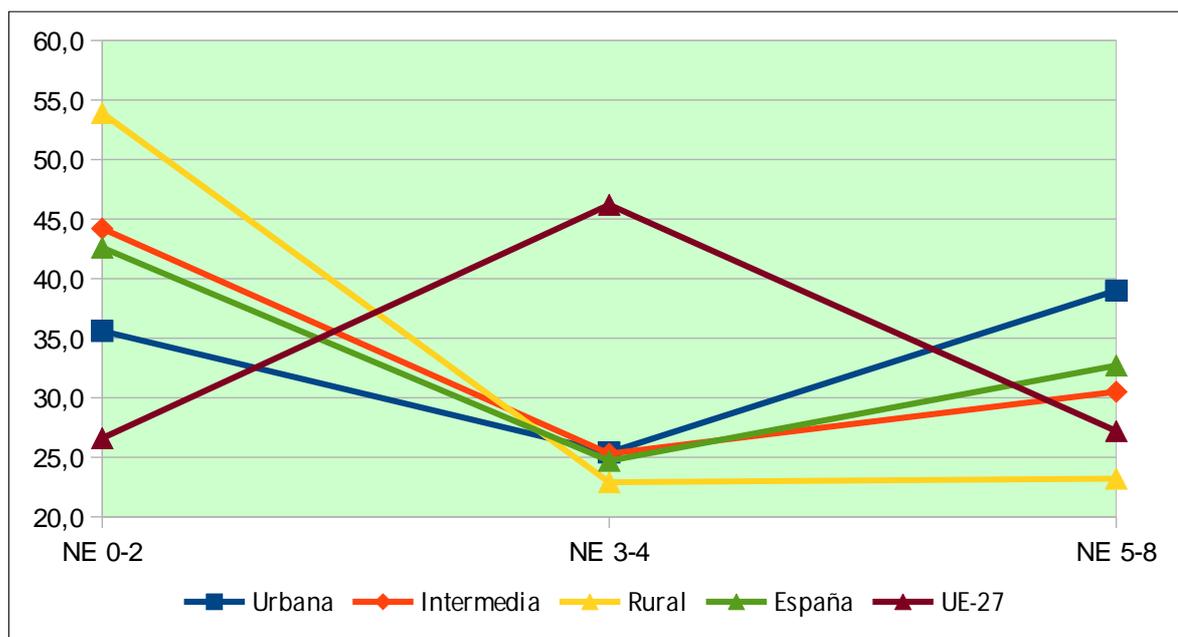
- Nivel 5-8: 1º y 2º ciclo de educación superior y doctorado (Grado Superior y otros estudios superiores como grado, diplomado, licenciado, ingeniero, arquitecto, doctor...) superiores como grado, diplomado, licenciado, ingeniero, arquitecto, doctor...)

En estos 10 cursos el nivel educativo de la población adulta ha mejorado en todos los ámbitos y niveles. Además, se observa que:

- 1) En los dos años de referencia el porcentaje de adultos que apenas alcanzan el título de ESO (nivel 0-2) aumenta al aumentar el grado de ruralidad y la brecha en este sector se ha reducido muy poco: por cada 100 rurales había 69 urbanos con baja cualificación en 2007, pero en 2016 sólo son 66. La diferencia rural-urbano era de 19,5% y se ha reducido a 18,3.
- 2) El porcentaje de adultos con niveles 2-4 también se reduce casi 6 puntos con la ruralidad en 2007 y sólo 2,5 en 2016. Además, por cada 100 rurales con estos estudios había 130 urbanos, y 10 años después esta brecha se ha reducido a 111.
- 3) El porcentaje de adultos con niveles superiores se reduce sensiblemente con la ruralidad en 2007, con 13,6% y la diferencia en 2016 ha aumentado a 15,8. Por cada 100 rurales hay 174 urbanos con estos estudios en 2007 y 168 en 2016.
- 4) La población rural española es la que tiene menor nivel educativo y conforme aumenta la urbanización mejora el nivel educativo y la brecha se reduce lentamente en todos los niveles.

Los datos de 2016, en el contexto español y europeo se muestran en la gráfica 1.

Gráfica 1: Porcentaje de población de 16 a 64 años y nivel de estudios por ámbito geográfico y grado de urbanización (2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de tabla 3.

Se evidencia que el patrón de nivel educativo de la población en edad laboral española difiere sensiblemente del que tiene la Unión Europea.

1) En España el porcentaje de población con nivel educativo bajo es mayor en todos los ámbitos que el medio y el superior, lo que significa que en general tenemos mucha población activa con escasa formación. Sólo es mayor el nivel superior al inferior en zonas urbanas.

2) Destaca la escasa presencia de población con estudios medios en España, casi la mitad que en la Unión Europea.

3) En España, la zona intermedia y urbana tienen un porcentaje de personal con nivel formativo bastante superior al de la Unión Europea. Parece que dedicamos esfuerzo a la formación de activos altamente cualificados y abandonamos la de los activos de nivel medio, provocando la sobrecualificación y emigración de algunos de ellos al no ofrecer salidas laborales acordes a sus expectativas y formación.

4) El porcentaje de población rural con escasa formación alcanza casi el 54% y el 23% tienen formación media o superior. Para aproximarnos al entorno europeo habría que conseguir aumentar el nivel formativo medio y reducir el inferior, no fomentando en exceso el aumento de los niveles superiores, que ya son próximos a los de la Unión Europea.

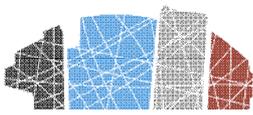
Para lograr esto es necesario reducir el abandono escolar prematuro, favorecer la continuidad de estudios con becas, ayudas, transporte escolar y residencias subvencionadas y fomentar la educación de adultos y a lo largo de la vida.

Tabla 4: Personas de 25-64 años que han recibido formación en las últimas 4 semana por grado de urbanización y periodo. Variación del porcentaje entre 2007 y 2016 por zona.

	2007	2016	2016-2007
España	10,8	9,4	-1,4
Urbana	12,0	10,6	-1,4
Intermedia	10,2	9,2	-1,0
Rural	8,7	7,2	-1,5
R-U	-3,3	-3,4	-0,1
U/R	1,38	1,47	0,11

Fuente: Elaboración propia a partir de INE, 2017d, Dimensión 4, Tablas 4.2. Formación continua.

<Consultado el 30/09/2018 en <https://goo.gl/nf3k5a> >



En la tabla se muestra claramente como la formación de adultos medida con este indicador se ha resentido en estos años por efecto de la crisis, pero la mayor reducción se ha producido en zona rural, -1,5% y la brecha R – U es similar, -3,3 o -3,4, en cambio la ratio de formación U/R ha aumentado: por cada 100 rurales hay 138 urbanos que recibieron formación en 2007 y son 147 en 2016, lo que significa que la población urbana se ha beneficiado bastante más que la rural de esta formación, aumentando la brecha, cuando uno de los objetivos de la Ley 45/2007 de Desarrollo Sostenible del Medio Rural era su reducción.

4.- LAS EVALUACIONES COMPARATIVAS DE CENTROS RURALES

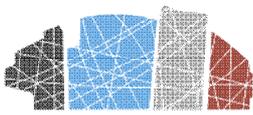
Las evaluaciones diagnósticas o las censales de las distintas autonomías pueden ser una fuente de datos importante sobre la educación rural, así como recopilación de propuestas de mejora. Se exponen casos de Andalucía, Cataluña, Aragón y Asturias.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa en 2011 publicó el *Estudio sobre los Centros Rurales en Andalucía* con una cronología de los Centros Públicos Rurales, evolutiva y propuestas a partir de jornadas que puede ayudar a entender la escuela rural andaluza y su papel en la vertebración territorial.

El documento presenta datos de evaluaciones diagnósticas de 2006 a 2010, comparando centros rurales con el general, y con los académicos, así como evolución de cohortes, encuestas a profesorado. Es un documento que muestra resultados positivos de la escuela rural, similares o superiores a la media; indica que los alumnos rurales al pasar al instituto reducen sus logros, pero suelen puntuar mejor que el resto.

En las evaluaciones diagnósticas los Centros rurales obtienen resultados más altos que el resto de Los centros en comunicación lingüística, razonamiento matemático y competencia científica en la evaluación diagnóstica de Primaria y principalmente en Secundaria donde las diferencias son más acusadas. (AGAEVE, 2011, 54).

Recientemente se ha presentado el *Estudio de valoración sobre los Colegios Públicos Rurales de Andalucía 2018* que aporta datos de CPR del curso 2016-2017, así como recursos organizativos y propone el estudio de 20 indicadores educativos en



comparación rural / muestra de control. Se reitera que en general los rurales obtienen mejores resultados en 14 de los 20 indicadores analizados (AGAEVE, 2018, 40).

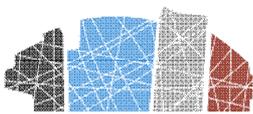
Al analizar si las diferencias son significativas se concluye que los Colegios Públicos Rurales son mejores que los centros educativos públicos de Andalucía en 9 indicadores de rendimiento frente a los 20 medidos. Son los siguientes: asistencia regular en educación infantil, alumnado de 2º de educación primaria con un dominio alto en la comunicación lingüística, alumnado de 6º curso de educación primaria con evaluación positiva en todas las áreas, eficacia de las adaptaciones curriculares significativas, absentismo escolar, cumplimiento de normas de convivencia, conductas contrarias a la convivencia o gravemente perjudiciales y alumnado reincidente en problemas de convivencia. (AGAEVE, 2018, 41).

Estas dos publicaciones pueden contribuir a asentar una valoración positiva de los resultados de la escuela rural, no sólo académicos sino socioeducativos y parece evidenciar que estas escuelas contribuyen más que la media al fomento de competencias blandas: respeto, esfuerzo, convivencia, compromiso.

Resultados similares se repiten en Cataluña con mejor resultado de los rurales de 6º de primaria respecto de la media (Tahull y Montero, 2018, pp. 167-168).

En las evaluaciones diagnósticas de Aragón, en general, a medida que aumenta el tamaño de población mejoran los resultados, pero al descontar el efecto del nivel socio-económico se observa que con el aumento del grado de urbanización disminuye el valor añadido que aporta el sistema escolar al alumnado (Santamaría, 2015b, pp. 53-54).

En el Principado de Asturias han presentado el estudio *La escuela rural: una apuesta por la equidad*. Tras contextualizar la escuela rural en Asturias exponen datos sobre el factor rural en PISA; TIMSS, PIRLS; TERCE y evaluaciones de diagnóstico de otras autonomías donde el rural suele obtener peores resultados que el urbano. Finalmente analizan datos de las evaluaciones de diagnóstico 2009-2014 en Asturias aportando datos brutos de competencia matemática, comunicación en lengua castellana e inglesa, competencia científica y competencia digital en 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. Los rurales obtienen peores resultados en todas las competencias excepto la digital donde superan al resto. La comunicación en inglés es la que presenta peores resultados, con una brecha negativa de unos 30 puntos.



Al corregir el efecto del índice socio-económico y cultural (ISEC) de los centros rurales, se superan las diferencias y “los centros rurales rinden por encima de lo esperado en función de los antecedentes del alumnado lo que permite concluir que en su conjunto la escuela rural asturiana presenta “valor añadido” y tiende a compensar las desigualdades relacionadas con los antecedentes sociológicos de su alumnado.” (Servicio de Evaluación Educativa, 2018, p. 7).

No obstante, el papel compensador de la escuela rural no corrige los desempeños generalmente inferiores por lo que habría que atacar esa brecha con mayor eficacia, todo sin olvidar que la escuela rural aporta más valor añadido a su alumnado que el sistema general, logrando que obtengan mejores resultados que los esperables según su ISEC.

5.- TIMSS y la brecha en competencia matemática urbano-rural entre 2007-2016

A tal efecto usamos datos de las pruebas TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA), aplicadas a alumnos de 4º de educación primaria.

Tabla 5: TIMSS 2015: Resultados de matemáticas por grado de urbanización

	Porcentaje				Media			
	Urb.DP	Urb.RA	Ciudad	Rural	Urb.DP	Urb.RA	Ciudad	Rural
Unión Europea	16	17	22	45	527	524	514	517
OCDE	20	19	23	38	533	527	524	517
España	27	14	44	15	503	517	506	496
Andalucía	29	8	44	19	488	506	486	481
Asturias	33	11	39	17	512	541	518	517
Castilla y León	16	13	65	7	529	532	534	497
Cataluña	29	18	41	12	500	500	504	479
La Rioja	22	6	66	7	531	508	514	522
Madrid	48	21	27	4	518	540	524	552

Fuente: INEE, 2016, p. 110 Figura 4.9

La distribución geográfica se refiere a Urbana Densamente Poblada, Urbana Residencial y Afueras, Ciudad o Rural. La muestra rural en España representa el 15% de



la muestra total y oscila entre el 4% de Madrid y el 19% de Andalucía, muy inferior a 45% de la Unión Europea y a 38% de la OCDE. El muestreo rural en España es inferior al indicado por el Banco Mundial (20%) o por el Ministerio de Agricultura (22%) y puede contribuir a la invisibilización de la educación rural (Santamaría, 2018c).

Respecto de los resultados en matemáticas, observamos que:

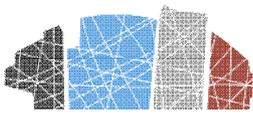
- 1) en 2015 no hay diferencias significativas entre las muestras de cada ámbito geográfico, aunque destaca la mayor puntuación en zonas urbanas residenciales (INEE, 2016, 119);
- 2) la OCDE es la única región donde se manifiesta una reducción de puntuaciones desde lo más urbano a lo rural, tendencia que también se observa en la Unión Europea;
- 3) en España la media rural (R.) suele ser algo inferior a la Urbana Densamente Poblada (Urb.DP), pero la tendencia varía según la comunidad autónoma;
- 4) las puntuaciones más extremas se observan en zona rural, con la máxima en Madrid, 552 puntos y la mínima en Cataluña, con 479 puntos.

En TIMSS 2011 en España no manifiesta diferencias estadísticamente significativas entre los distintos entornos demográficos (INEE, 2012, p. 109) y la media rural no era la inferior no siendo posible ese año concluir que los rurales obtenían los peores resultados. Los datos de la tabla evidencian las evoluciones.

Tabla 6: Variación de brecha en matemáticas en 4º de primaria, TIMSS por zona.

	2011	2015	2015-2011
Urb.DP	486	503	17
Urb.RA	471	517	46
Ciudad	484	506	22
Rural	480	496	16
R-U	-6	-7	-1
U/R	1,0	1,0	1,1

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2012, p. 109 y tabla anterior.



En España el ámbito geográfico que menos ha mejorado sus resultados en TIMSS entre 2011 y 2015 es el rural (16 puntos) y el que más mejora el Urbano Residencial (46 puntos). La brecha R – U fue -6 en 2011 y -7 en 2015 que **ha aumentado levemente**.

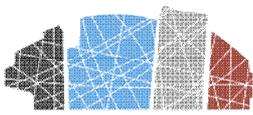
6.- LA BRECHA EN COMPETENCIA MATEMÁTICA URBANO-RURAL EN PISA ENTRE 2006-2015

PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde 2000 cada tres años al alumnado de 15 años, centrada en matemáticas, ciencias y lenguas, aunque algunas de sus aportaciones pueden ayudar a fomentar políticas educativas y prácticas escolares que favorezcan la mejora educativa. Además, empiezan a estudiar otras competencias (financiera, resolución colaborativa de problemas...) y se citan competencias no académicas que influyen en la adquisición de las otras y en los logros socioeducativos (clima escolar, bienestar del docente y del alumno, relaciones...), así como una amplia base de datos de las opiniones recogidas en cuestionarios relacionadas con los resultados, que intentan cuantificar aspectos cualitativos.

En el estudio *La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente se aportan datos sobre las diferencias urbano-rural, especialmente en Latinoamérica, donde la escuela rural está mucho más presente que en España y Portugal. Se recopilan investigaciones en las que se evidencia que la brecha se reduce, pero todavía existe, que en los últimos informes no se cita como indicador contrario a la equidad, aunque se observan algunos indicios de cambio en las valoraciones y en algunos estados los resultados rurales son mejores que los urbanos, sobre todo si se corrige el efecto del nivel socioeconómico (Santamaría, 2017b, pp. 74-82)*

Los informes oficiales de PISA 2015 no presentan datos sobre competencias vinculados a la ubicación geográfica (Santamaría, 2017b, 81-91), por lo que hemos recurrido al explorador de datos de PISA 2015 mediante el enlace <http://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>.

Pisadataexplorer permite obtener la media de cada una de las competencias evaluadas en PISA desde 2000 hasta 2015, con indicación del error estándar en las tablas



iniciales (pestaña TABLE) y puede realizar gráficas automáticamente (pestaña CHART). A su vez permite comparar medias por jurisdicciones territoriales. Respecto del grado de urbanización o ruralidad, PISA pregunta a los directores de escuelas qué definición describe mejor la comunidad en la que se ubica la escuela que dirigen:

- a) Un pueblo, una aldea o una zona rural (menos de 3.000 personas). Lo abreviamos como R, Rural.
- b) Un pequeño pueblo (de 3.000 a 15.000 personas).
- c) Un pueblo (entre 15.000 y 100.000 personas).
- d) Una ciudad (entre 100.000 y 1.000.000 de personas).
- e) Una gran ciudad (con más de 1.000.000 de personas).

Así, para PISA “las escuelas rurales son aquellas donde el director responde a “un pueblo, una aldea o una zona rural”, mientras que las escuelas urbanas son aquellas en las que el director contestó “una ciudad” o “una gran ciudad” (OCDE, 2016, p. 56).

También se pueden obtener resultados relacionados con variables personales (género, edad, repetición de curso, preescolarización, nivel de estudios y laboral de los padres, posesiones, NSEC), variables del centro (ubicación, titularidad, etc....), así como opiniones procedentes de cuestionarios. En las comparaciones estima si la diferencia entre medias es significativa (pestaña SING) y permite generar tablas independientes con un nivel Alfa de 0,05, con algunas limitaciones. También hay estudio de brechas (GAP).

En este estudio se ha trabajado con medias y cómo influye en cada jurisdicción la ubicación de la escuela para definir si realmente este factor influye o no, si hay diferencias entre jurisdicciones y entre años. Se completa la información con algunas tablas y gráficas obtenidas de distintos informes PISA, del explorador o de otras fuentes, y se intenta relacionar los resultados ofrecidos con los de otras investigaciones.

Se exponen en la gráfica 2, donde resultan más visibles.

Tabla 7: Medias en matemáticas en PISA 2006 y 2011 según jurisdicción.

Jurisdicción	Rural		Pueblo pequeño		Pueblo		Ciudad		Gran ciudad	
	Media	error	Media	error	Media	error	Media	error	Media	error
OCDE 2015	467	(2,1)	481	(1,6)	489	(1,0)	499	(1,3)	496	(2,5)
España 2015	490	(9,3)	484	(4,3)	480	(3,6)	488	(5,1)	505	(11,1)
OCDE 2006	465	(2,8)	485	(1,4)	494	(1,1)	501	(1,5)	500	(2,6)
España 2006	480	(12,8)	471	(3,8)	477	(4,0)	486	(4,8)	497	(12,6)

Fuente: Elaboración propia a partir de pisadataexplorer.

Se observa claramente cómo en la OCDE mejoran los resultados al reducirse el grado de ruralidad, aumentando levemente la brecha urbano-rural desde 2006 hasta 2015. Los resultados en 2015 en general han empeorado respecto de 2006

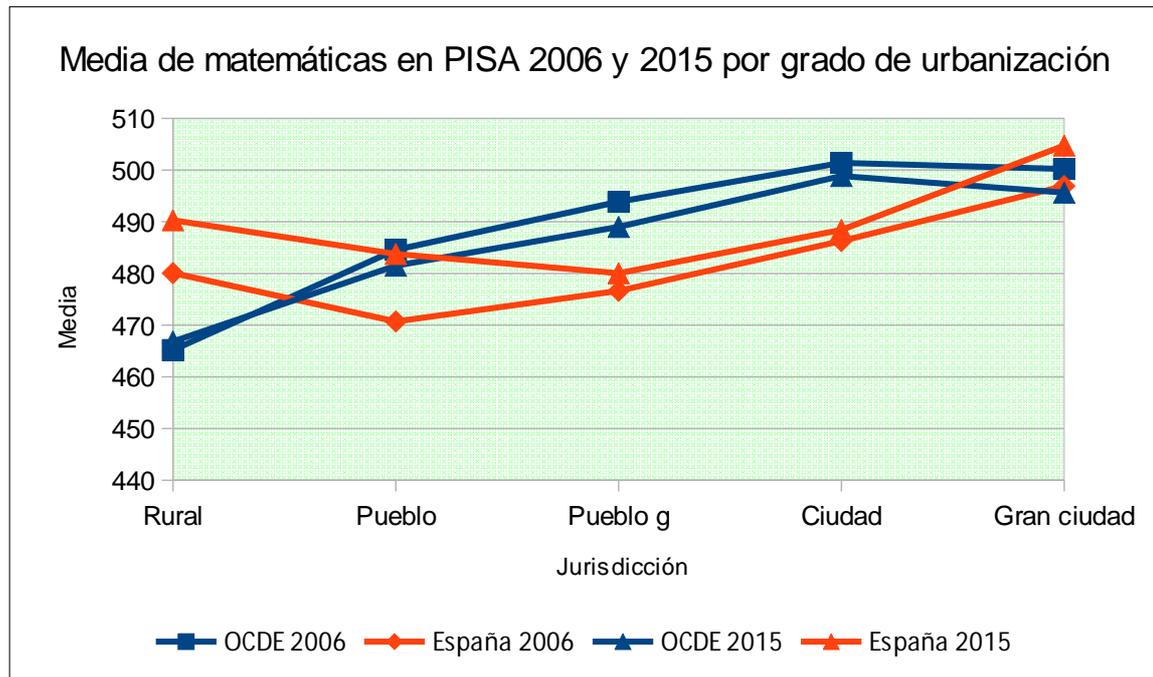
En España, la media de las grandes ciudades es mayor que en las zonas rurales, pero en los estratos intermedios puntúan menos. Desde 2006 hasta 2015 se ha reducido escasamente la brecha de 17 a 15 puntos, así mismo el entorno rural ha mejorado 10 puntos frente al más urbano, que sólo ha mejorado 8 puntos.

El estudio de brechas de media entre entornos geográficos que realiza *pisadataexplorer* para las matemáticas en 2015 muestra que las diferencias no son estadísticamente significativas ni en España ni en la OCDE, por lo que **ya no se puede afirmar con la rotundidad habitual que los rurales obtienen peores resultados respecto de los otros entornos.**

Todo ello antes de las correcciones que suponga computar el nivel socioeconómico (NSEC) que suele ser inferior en los rurales. Cuando se corrigen los resultados con la influencia del NSEC en todos los entornos se mejora la media rural, incluso supera la media general, siendo un caso patente el de España que casi ha sido ocultado (Santamaría, 2018c).

La variación de resultados entre 2006 y 2015 en cada entorno geográfico con esa aplicación muestra que las diferencias no son estadísticamente significativas y **no se debe concluir variación significativa para la escuela rural entre las rondas de PISA 2006 y 2015 ni en OCDE ni en España.**

Gráfica 2: Media de matemáticas en PISA 2006 y 2015 por grado de urbanización.

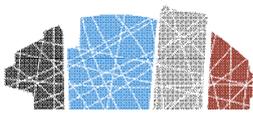


Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 11.

No se incluyen las tablas porque sus resultados no indican diferencias significativas. Este dato que podría ser positivo porque debería suponer la omisión de la imagen negativa que se ha dado de la escuela rural es peligroso porque al no presentar diferencias significativas **se corre el riesgo de no analizar con cierta profundidad la evolución de los resultados en relación con el grado de urbanización**, como ha ocurrido en los 5 volúmenes publicados por la OCDE sobre PISA 2015 (Santamaría, 2017b, pp. 93-94), olvidando las brechas existentes (en general menor preescolarización, menor nivel educativo de padres, empleos de menor categoría profesional de los padres, menos libros, nivel socioeconómico inferior, uso de otra lengua...).

El Grupo Iberoamericano de PISA (GIP) realizó un magnífico estudio en Iberoamérica con datos de PISA 2006. Posteriormente no encontramos otros estudios iberoamericanos donde aparezca también España. Pero en 2018 hay alguno.

Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015 contiene se centran en los resultados PISA 2015 en competencias, con conclusiones y propuestas aplicables para la mejora de la educación, incluida la rural, que convendría analizar en profundidad. Entre ellas destacan la mejora de las instalaciones y equipos, el fomento del uso de recursos informáticos en educación y la atracción de los docentes más cualificados con salarios



adecuados, mejores condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional. (OCDE y Fundación Santillana, 2018, pp. 134-135).

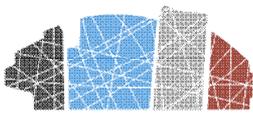
Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS tiene 30 referencias a rural. Tras una presentación del contexto define el perfil del profesorado latinoamericano; analiza los sistemas de atracción y selección de los mejores profesionales para la profesión docente diferenciando entre los sistemas basados en la carrera profesional y los sistemas basados en las necesidades del puesto docente que va a ocupar; analiza cómo compensar la situación de desventaja de escolares de entornos desfavorecidos mediante la asignación selectiva del profesorado y los sistemas de evaluación del profesorado y de los directivos, como factor necesario para la mejora. (Fundación SM, 2018). Presenta muchos datos, pero hay algunas referencias que son directamente aplicables al entorno educativo español y rural:

Las escuelas con alumnado más desfavorecido en España y otros países suelen tener ratios reducidas, pero no hay sistema definido de asignación del profesorado más cualificado y experto para atenderlas (Fundación SM, 2018, p. 122). Es el caso de las escuelas rurales, donde suele llegar los profesores con menos experiencia y sin ninguna evaluación del desempeño.

Entre las propuestas que formula la Fundación SM al respecto destacamos:

La mayoría de los países deberían realizar más esfuerzos para controlar cómo se asigna a los profesores a los centros de enseñanza: no sólo deben supervisar el número de profesores, sino también vigilar escrupulosamente sus cualificaciones, experiencia y eficacia. [...] En respuesta a las disparidades en la calidad del profesorado entre los centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos, o entre los centros rurales y urbanos, los países con sistemas descentralizados de gestión del profesorado podrían necesitar reforzar la reasignación de la financiación escolar y posiblemente asignar a los mejores líderes escolares a los centros más difíciles. (Fundación SM, 2018, p. 129)

Finalmente, en el capítulo de evaluación docente no hay ninguna referencia al procedimiento que se utiliza en España, cuando se detalla en Chile, Colombia, México, Perú, Portugal y República Dominicana (pp. 170-179).



La evaluación docente podría ayudar a fijar profesorado y buenos directivos en zonas rurales, pero España es el país donde los directores de centros de secundaria indican participar menos en la evaluación del profesorado (p. 164). Es aquí donde la Inspección de Educación debería jugar un papel fundamental:

La supervisión y la evaluación del profesorado son esenciales para la mejora continua de la educación. Los profesores necesitan retroalimentación sobre su rendimiento que les ayude a identificar las áreas de su práctica docente que podrían mejorar y, con el apoyo del equipo directivo del centro, convertir los centros educativos en comunidades de aprendizaje profesionales. La evaluación del profesorado también brinda oportunidades para reconocer y recompensar la enseñanza eficaz. (Fundación SM, 2018, p. 159)

No obstante, la evaluación docente no es una manía de la Inspección, sino que deriva del artículo 106 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 106, de 04/05/2006, LOE) sobre evaluación de la función pública docente, artículo respetado en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE núm. 295, de 10/12/2013, LOMCE). Pese a ello, el profesorado español no está acostumbrado a ser evaluado y no se ha desarrollado ese artículo de forma generalizada, incumpliendo, a su vez, el artículo 20 de la *Ley del Estatuto del Empleado Público* (Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público, BOE núm. 261, de 31/10/2015) sobre evaluación del desempeño, también para los docentes según el punto 2 del artículo desde 2007 (*LEY 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. BOE núm. 89, 13/04/2007*) y no ha habido ningún gobierno estatal que haya desarrollado un Estatuto Docente que incluyera la evaluación.

A su vez, los artículos 151 y 153 de la LOE asignan funciones y atribuciones a la Inspección de Educación, entre ellas la de participar en la evaluación de los elementos del sistema educativo, como son los centros educativos y la de supervisar la práctica docente, lo que permitiría detectar buenas prácticas y facilitar su difusión, así como detectar profesorado efectivo y comprometido que pudiera atender los centros rurales o colaborar en la formación de los que acceden a las zonas rurales.



Además, la función de asesorar a la comunidad educativa permite pulsar las distintas percepciones de la misma realidad y elevar informes basados en diagnósticos detallados para que los superiores decidan.

Las funciones que tiene la inspección de educación, si se lo permiten los desarrollos normativos autonómicos, otorgan a la inspección un papel fundamental en favorecer la mejora del trabajo docente y de la educación en España, especialmente en los entornos culturales, económicos, educativos y sociales más desfavorecidos, como sigue ocurriendo en las zonas rurales de España.

7.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ZONA RURAL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA 2017

En 2017, con el objetivo de favorecer la implicación de profesorado en unas jornadas sobre escuela rural se envió a los inscritos y a CRA y centros de zonas rurales de la Comunidad Valenciana un enlace para acceder a un formulario electrónico para recabar sus opiniones sobre algunos aspectos. Se han obtenido 160 registros válidos.

Como se deduce de PISA y especialmente de los informes del GIP uno de los elementos fundamentales para la mejora de la educación es la formación del profesorado, especialmente en zona rural. Por ello se exponen algunos datos al respecto.

Tabla 8: Años de experiencia docente y rural y formación continua sobre escuela rural

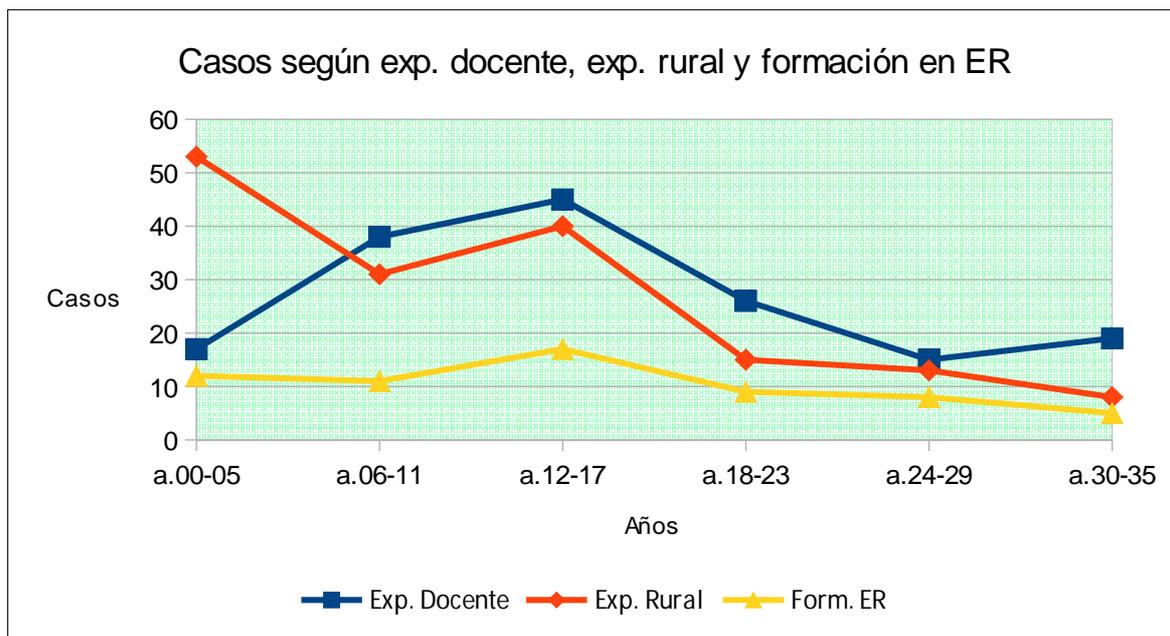
	N.º de respuestas							Porcentaje sobre el total de respuestas					
	00-05	06-11	12-17	18-23	24-29	30-35	Total	00-05	06-11	12-17	18-23	24-29	30-35
Exp. Docente	17	38	45	26	15	19	160	11	24	28	16	9	12
Exp. Rural	53	31	40	15	13	8	160	33	19	25	9	8	5
Formación. ER	12	11	17	9	8	5	62	19	18	27	15	13	8

Fuente: Elaboración propia.

De 160 respuestas:

- el tramo de experiencia docente de 12-17 años en general presenta los datos más elevados y suele suponer un punto de inflexión y después desciende;
- 100 tienen menos de 18 años de experiencia docente, 63%;
- 140 tienen menos de 18 años de experiencia en escuela rural, 78% tienen poca experiencia en rural;
- 53 tienen menos de 6 años de experiencia en escuela rural que implica un 33% de encuestados con muy poca experiencia en este tipo de centros y entornos;
- sólo 62 afirman haber participado en formación continua sobre escuela rural, 38%;
- son los profesores con menos de 18 años de experiencia docente los que han realizado más formación continua sobre escuela rural, 64% de los que respondieron positivo.

Gráfica 3: Evolución de la experiencia docente, en escuela rural y formación continua respecto de los años de experiencia docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 8.

Esta gráfica pone en evidencia que los maestros con menos experiencia docente en escuela rural (0-5 años) son muchos más que quienes tienen poca experiencia docente y los que ha realizado formación continua sobre escuela rural. **Esta observación es clave porque sugiere que las administraciones deben aumentar, facilitar y**

mejorar la formación continua del profesorado durante sus 6 primeros años, especialmente si son sus primeros años en zona rural. Este dato coincide con Elacqua et al. (2017, p. 42), cuando afirman que en Iberoamérica a los docentes con menores puntajes se suelen asignar a las plazas poco atractivas en escuelas con mayor proporción de estudiantes de bajo desempeño, de contextos socioeconómicos desfavorecidos y en lugares más aislados, lo cual contribuye a perpetuar la inequidad del sistema, siendo aquí donde más necesarios son los docentes más efectivos.

Este esfuerzo en la formación continua sobre educación rural, compartido entre administraciones, centros y profesorado debería continuarse, como mínimo hasta los 18 años.

Y si se quiere desarrollar ese esfuerzo habrá que ver cómo los docentes valoran la formación continua realizada sobre escuela rural.

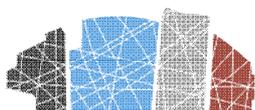
Tabla 9: Valoración de los docentes sobre formación continua realizada en escuela rural

años	Respuestas					Porcentaje de cada tramo			
	nada	poco	bastante	mucho	R	nada	poco	bastante	mucho
0-17	27	57	29	11	124	22	46	23	9
18-35	4	10	16	6	36	11	28	44	17
total	31	67	45	17	160	19	42	28	11

Fuente: Elaboración propia.

La muestra docente con menos de 18 años valora su formación sobre escuela rural de forma positiva en un 32% frente al 61% de los que tienen más años de servicios, lo que hace pensar que hay que redoblar los esfuerzos en esta formación. Cabe indicar al respecto que la Comunidad Valenciana tuvo 19 asesores de formación del profesorado con ámbito específico de escuela rural y compensatoria en 1992, pero en 2013 eliminaron la última asesoría ubicada en Segorbe (Castellón). Las actividades formativas que surgen ahora suelen motivarse desde las escuelas e institutos y encuentran apoyo del CEFIRE de zona frente al planteamiento de servicio a favor de la escuela rural que ejercían aquellos asesores.

Para organizar la formación necesaria hay que conocer un poco a los usuarios y para ello se comparan datos de encuestas a profesorado de zona rural en distintos



momentos para ver cómo se ha evolucionado y hacia dónde va el profesorado rural en sus condiciones personales:

Tabla 10: Datos sociodemográficos en 1965-74, 1975-84, 1985-1994 y 2017.

	1965	1975	1985	2017
Es mujer	78	68	65	73
Accedió a la escuela rural antes de los 30 años	94	84	35	45
Sí ha trabajado antes en escuela rural	26	24	35	72
El trabajo en escuela rural sí le supone separación familiar	17	28	30	11
Reside en el pueblo o en la zona	86	88	70	87
Sí estaba o está a gusto en la escuela rural	91	83	90	99
Procede de zona rural	40	28	53	38
Sí tuvo formación inicial sobre escuela rural	21	12	5	6

Fuente: Elaboración propia.

Los datos que interesa destacar se han marcado en negrita, especialmente los de 2017: 73% son mujeres, 72% han trabajado antes de este curso en zona rural, 87% residen en la zona, 99% están a gusto en la escuela rural y **sólo el 6% recibió alguna formación inicial sobre escuela rural**. Estos datos ponen en evidencia que **hay un sustrato de profesorado rural que podría ayudar al profesorado novel en su inserción en este medio escolar, en temas como:**

- objetivos del centro para favorecer el desarrollo rural;
- metodología activa y participativa, que promueva comunidad educadora;
- evaluación diferencial de aprendizajes, competencias... reconociendo diferencias;
- trabajo docente en escuela rural como autorrealización profesional en humanidades, práctica escolar, formación, investigación e innovación educativa

Tabla 11: Resumen de la valoración de los objetivos para el desarrollo rural.

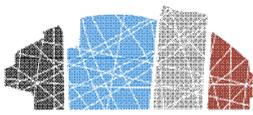
Educación para el desarrollo rural	SI
3) Evidenciar que todos influimos en el medio y tenemos un papel que cumplir.	93
8) Favorecer la integración del sujeto en el medio.	93
9) Posibilitar adquirir conocimientos que faciliten aprendizajes posteriores.	94
14) Reforzar sentimiento de pertenencia al medio y a la comunidad.	93
15) Facilitar la autonomía creciente y la responsabilidad.	94
16) Promover la participación y colaboración entre los que aprenden y enseñan.	93
17) Fomentar la autoestima a nivel personal y colectivo.	92
18) Valorar la cultura autóctona de forma afectiva, social y racional.	93
19) Desarrollar las aptitudes de pensar, crear, actuar y cooperar.	93
23) Coordinarse con otros y trabajar constituyendo zonas educativas rurales.	73
24) Vincular toda la red educativa a los centros de secundaria.	70
25) Coordinar la acción del centro con grupos comarcales por el progreso rural.	60

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas de los encuestados sobre objetivos educativos para el desarrollo rural hay 9 que superan el 90% de valoración positiva centrados en la autoestima, responsabilidad y estima de lo propio, así como adquisición de competencias para la formación a lo largo de la vida. Se intuye que los centros dicen ser la escuela rural que favorece el conocimiento y estima del medio, clave para el futuro rural.

No obstante, los 3 menos valorados (en cursiva) se refieren al papel del centro educativo como eje de coordinación del centro educativo con otros (escuelas-institutos o agrupaciones de desarrollo comarcal), que sugiere una cierta distancia entre lo que dice (favorecer la educación del alumnado para el desarrollo rural) y lo que se hace (implicación del profesorado con otros, fuera de la escuela).

Respecto de la formación docente o práctica en los centros educativos sobre metodología, en la tabla 12 vemos que los temas más reconocidos son la informática, el fomento de la lectura y el uso de materiales adaptados (entre 80 y 83% de respuestas



favorables) y los menos aplicados son el desarrollo de monografías, el trabajo en aulas multigrado y el proyecto de centro rural (24 a 45%), con valoraciones bajas en métodos activos que suelen referir las publicaciones sobre escuela rural (comunidades de aprendizaje, método de proyectos, centros de interés...)

Tabla 12: Temas de formación o práctica que afirma el profesorado realizar

a) Planificación del trabajo en aulas multigrado	34
b) Proyecto de centro en zona rural	45
c) Comunidades de aprendizaje, lectura dialógica	46
d) Método de proyectos	63
e) Centros de interés	57
f) Desarrollo de monografías e informes	24
g) Resolución de problemas	73
h) Simulaciones prácticas o en soporte informático	55
i) Investigación del medio, educación ambiental y sostenibilidad	53
j) Fomento de la lectura	81
k) Desarrollo de competencias básicas	78
l) Informática, recursos y aplicaciones digitales	83
ll) Los materiales del proyecto editorial que usamos	52
m) Materiales de elaboración propia o de compañeros, adaptados	80

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos sugieren que hay profesorado formado o con práctica propiamente rural que podrían ser potenciados a nivel de zona para aprovechar mejor sus conocimientos en la zona y para la formación del resto de los docentes.

Pero es fundamental que el profesorado tenga una buena percepción sobre su trabajo, como se indica en la tabla 13. En la Comunidad Valenciana el 99% afirman estar a gusto trabajando en zona rural y ven reconocida su labor por la comunidad.

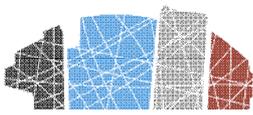


Tabla 13: Percepción que tiene el profesorado sobre la valoración de su trabajo.

	SI
a) Las familias reconocen positivamente tu labor docente	84
b) Los alumnos reconocen positivamente tu labor	93
c) En el pueblo aprecian el trabajo que se realiza en el centro escolar.	88
d) ¿Es posible hacer innovación educativa en tu centro educativo?	92
e) ¿Estás a gusto en este centro?	96
f) ¿Estás a gusto trabajando en zona rural?	99

Fuente: Elaboración propia.

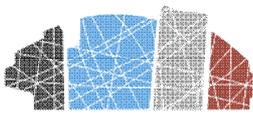
8.- PROPUESTAS

La LOMCE tiene referencias a calidad, equidad, igualdad, innovación educativa, uso de las TIC... y es aquí donde podemos encontrar oportunidades para justificar sobradamente la defensa de la educación en el medio rural en aplicación de la ley. Y al no haber derogado la LOE algunos de los artículos de esta ley que pasaron desapercibidos pueden ser aprovechados para mejorar la escuela rural. Si buscamos en el texto podemos encontrar amenazas y oportunidades, que aprovechadas por las administraciones, centros educativos y comunidades rurales ayudarán a mejorar la escuela rural (Santamaría, 2014).

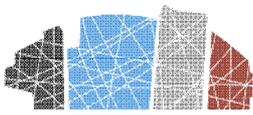
Ahora que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha propuesto la derogación de la LOMCE, habría que actualizar la LOE y favorecer la implantación de un Plan Nacional de Educación Rural para garantizar la igualdad, equidad y calidad que propugnan las leyes educativas y las de desarrollo rural y que también proponen los partidos políticos y el Consejo Escolar del Estado (Santamaría, 2017; Santamaría, 2018a).

Para ello hay que liberar a la escuela rural de todas las cargas negativas que no le son propias... conocerla, valorarla y quererla, partir de sus fortalezas para minimizar sus debilidades y juntos buscar una educación que contribuya más y mejor al desarrollo de la población rural como garante de la sostenibilidad del territorio del que todos somos beneficiarios.

Algunas propuestas para este marco son las siguientes:



- 1) Analizar las peticiones del Consejo Escolar del Estado de datos de mejora sobre la compensación educativa y de la escuela rural en todas las comunidades, así como su reiterada petición de un Plan Nacional de Escuela Rural.
- 2) Fomentar el uso de fuentes de datos que incorporen el factor rural en sus muestras y se considere en los indicadores educativos (evaluaciones externas, reducción de brechas, indicadores socioeconómicos...)
- 3) Recopilar y valorar investigaciones que consideren el factor rural aplicado a educación y presentar conclusiones y alternativas en entornos iberoamericanos o europeos. Aprovechar la amplia bibliografía anglosajona.
- 4) Implicar en los estudios a organismos externos a la escolarización rural (administración de medio ambiente, de agricultura, de función pública, presidencia; ayuntamientos, mancomunidades y diputaciones, universidades, foros, sindicatos, plataformas de organización rural, sociedades de productores agropecuarios...). Un ejemplo de este proceso es el Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OBERC). Otro caso es el del País Vasco donde distintas administraciones colaboraron en la Comisión General de Eskola Txikiak (Goñi, 2017, pp. 28-29) con escuelas, familias y otros agentes sociales.
- 5) Crear y activar observatorios sobre ER y centros de investigación educativa rural. Además de los ya citados se han constituido Observatorios o Foros de Escuela Rural en Cantabria, Castilla-La Mancha y Aragón, aunque otras autonomías tienen estudios específicos sobre educación rural (Asturias, Andalucía, etc.)
- 6) Analizar los efectos demográficos de la escolarización o su ausencia en zonas rurales para vincular educación con demografía. Al respecto en *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (Bolaños, 2018) se aborda el efecto de la planificación escolar en zonas rurales. Así en la provincia de Castellón se estudió la evolución de las tendencias demográficas de 63 municipios en relación con la planificación escolar de 1971. Los datos ratifican que cerrar la escuela es condenar el futuro del pueblo y que los municipios concentradores tienen mejores tendencias demográficas que los concentrados, pero evidencia que los municipios con tendencias más positivas están próximos a municipios con oferta educativa postobligatoria, hecho que refuerza la idea de polos de consolidación educativa o zonas integradoras, que



contribuyan a la vertebración territorial, concepto que no supone forzosamente concentración (Santamaría, 2018d)

7) Promover la educación primaria rural que facilite actitudes positivas y la adquisición de competencias blandas favorables al medio rural y a la formación a lo largo de la vida, lo que contribuye a la reducción del AEP rural y a la formación a lo largo de la vida.

8) Garantizar el acompañamiento del alumnado en las transiciones entre etapas educativas, especialmente en caso de clausura de escuelas o en educación postobligatoria.

9) Fomentar la formación del profesorado que trabaja en zona rural, especialmente del que tenga menos antigüedad y facilitar la implicación en la formación e investigación de maestros rurales más expertos.

10) Modificar la formación inicial del profesorado, introduciendo de forma obligatoria la existencia y estudio de la educación rural, de las escuelas unitarias o multigrado, así como sistemas organizativos y metodologías favorecedoras de la inclusión multiedad. Las brechas rural-urbano, la equidad y compensación educativa, la sociología y el desarrollo rural, etc. porque la escuela rural afecta el 80% del territorio estatal y existe en todas las comunidades autónomas. Al respecto conviene seguir la evolución del proyecto FOPROMAR.

11) Posibilitar la realización de prácticas de Magisterio en zona rural y la difusión de las memorias con valoración positiva, para que todos los alumnos tengan acceso a estas realidades.

12) Promover el desarrollo de Trabajos de Fin de Grado sobre la educación rural, así como las colaboraciones en proyectos interdisciplinares que atiendan la ruralidad y la educación comparada.

13) Dotar a los futuros educadores de competencias investigadoras básicas que permitan su integración en equipos docentes o de investigación, con el objetivo en la ruralidad.

14) Crear Zonas Integradoras de Educación Rural (ZIER) que garanticen la escolarización del alumnado de todos los pueblos y se facilite su acceso a otras **localidades de consolidación escolar**, si no hubiera escuela o fuera clausurada, facilitando las becas necesarias, el transporte, la residencia, el acceso a Centros Rurales de Innovación



Educativa (CRIE), así como la escolarización infantil y básica, la coordinación de profesorado, la dotación de recursos, la orientación académica y profesional, la continuidad de estudios postobligatorios, la participación social, actividades extraescolares, culturales y deportivas, etc. Se incluirían en estas zonas las plantillas de personal no docente (administrativos, informáticos, educadores de Educación Especial y Educación Infantil, trabajadores sociales, sanitario, etc.)

15) Dotar las plantillas de centros rurales de profesorado adicional de inglés, preferentemente, que contribuya a fortalecer la competencia en esta área lingüística en las comunidades donde las evaluaciones ofrezcan bajos logros para favorecer la participación del alumnado rural de educación secundaria y superior en proyectos de movilidad internacional. Algunas comunidades como Aragón y Extremadura han potenciado, además, el desarrollo de unidades de Escuelas Oficiales de Idiomas en todos los institutos de zonas rurales para mejorar la formación de idiomas de los adultos.

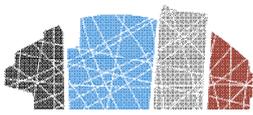
16) Promover entre los miembros de la Inspección de educación una sensibilización positiva hacia la educación rural que permita reconocer las brechas e intentar con su participación decisiva, como investigadores y asesores, reducirla.

17) Informar sobre las brechas educativas y situaciones que supongan desventajas educativas para los rurales, asesorando a los sectores afectados y a las Administraciones educativas para compensarlas y lograr los objetivos socioeducativos a que tienen derecho.

18) Facilitar la participación activa de la Inspección de Educación en la evaluación de programas, servicios y centros educativos rurales, así como de su personal, tal como determine cada Administración, para detectar buenas prácticas y difundirlas y reconocer docentes efectivos en zona rural que pudieran colaborar en la formación inicial o continua del profesorado respecto de la escuela rural.

19) Aprovechar los contactos con personas y entidades de los miembros de la Inspección de Educación para facilitar iniciativas de educación rural de zona, provincial o autonómica basadas en la participación de las comunidades educativas y de los agentes sociales, en colaboración de las administraciones, las universidades y, si procede, entidades privadas.

20) Trasladar a la sociedad una visión de la escuela rural diferente del laboratorio de innovación educativa, muy artificial, sino como un entorno ideal donde vivir en todas sus



vertientes la comunidad educadora y en el cual la educación es responsabilidad de todas las personas y el profesorado mejora su formación en la práctica educativa diaria y sus interacciones con alumnado, profesorado, familias, vecinos, etc.

9.- AGRADECIMIENTO

A todos los trabajadores y entidades que publican sus documentos en web y a internet porque nos facilitan la difusión de datos e ideas y contribuyen activamente a la extensión educativa a todos los niveles.

Financiación

Sin financiación.

Conflicto de Intereses

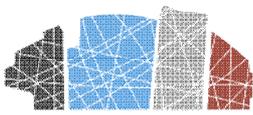
Ninguno.

Referencias bibliográficas

AGAEVE (2011). *Estudio sobre los Centros Rurales en Andalucía*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Camas. Sevilla. 102 pp. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21600957a/helvia/sitio/upload/ESTUDIO_CENTROS_RURALES_ANDALUCIA.pdf

AGAEVE (2018). *Estudio de valoración sobre los Colegios Públicos Rurales de Andalucía*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Camas. Sevilla. 56 pp. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/publicaciones/Estudio_CP_R.pdf

C.E.J.A. (2015). *La Educación en Andalucía. Avance curso 2015-2016. Iniciativas, programas y datos*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. 152 pp. Recuperado de



http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/biblioteca/La_Educacion_en_Andalucia_2015_16.pdf

Elacqua, G. et al. (2017). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Inter-American Development Bank, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18235/0000901>

EUROSTAT (2018). *Early leavers from education and training by sex and degree of urbanization [edat_lfse_30]*. Actualizado a 06/06/2018. Recuperado de http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_30&lang=en

Fundación SM (2018). *Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS*. Fundación SM / OCDE. Madrid. 188 págs. Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org/la-fundacion-sm-la-ocde-presentan-docentes-iberoamerica-aisnalis-pisa-talis/>

Galaup, Laura (2017). El Congreso pide fondos para salvar a las escuelas rurales de la extinción. *Eldiario.es*, Educación 03/10/2017.

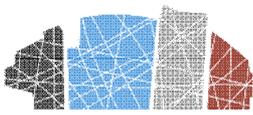
Gobierno de Aragón (2018). Aragón, Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla León y Galicia exigen que el esfuerzo inversor en la escuela rural sea un criterio para el nuevo modelo de financiación. *Aragón Hoy*. Aragón. 13-04-18.

Goñi Sagastume, Mikel (2017). "Nuevas oportunidades para las Escuelas Pequeñas" en Consejo Escolar de Navarra (2017): *Escuela Rural en Navarra*. Consejo Escolar de Navarra / Junta Superior de Educación. Gobierno de Navarra. Pamplona. Pág. 26-37. http://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2017/10/CEN_EscuelaRural_cast_web.pdf

INE (2015). *Indicadores de Calidad de Vida*. 4.1.3. Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años. Características individuales: género, nacionalidad y grado de urbanización.

INE (2017a). *Indicadores de calidad de vida. Educación*. 4.1.1. *Nivel de formación alcanzado por la población total (de 16 a 64 años), según grado de urbanización*. Recuperado de <https://goo.gl/LjcsNC>

INE (2017b). *Indicadores de calidad de vida. Educación*. 4.1.1. *Nivel de formación alcanzado por la población total (de 16 a 64 años), por comunidades autónomas y en la Unión Europea*. Recuperado de <https://goo.gl/JZV29Z>



- INE (2017c). *Indicadores de Calidad de Vida*. Tablas 4.1.2. Abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por grado de urbanización y periodo. Recuperado de <https://goo.gl/5ncZKy>
- INE (2017d). Dimensión 4, Tablas 4.2. Formación continua. Recuperado de <https://goo.gl/nf3k5a>
- INEE (2012). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA Volumen I: Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / IEA. Madrid. 109 pp. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>
- INEE (2016). *TIMSS 2015 Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias Informe español: resultados y contexto*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / IEA. Madrid. 190 pp. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:4fc1ecde-6414-4255-aa98-2a6acb8a09dd/timss2015final.pdf>
- OBERC (2018a). Observatori d'Educació Rural de Catalunya. <http://oberc.fmr.cat/>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.*, Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OCDE y Fundación Santillana (2018). *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*. Fundación Santillana / OCDE. Madrid. 196 págs. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf>
- Rábade, R., (2018). Solo el 3,6% de los alumnos estudian en escuelas rurales. *El Norte de Castilla*. Salamanca. 28/09/2018. Recuperado de <https://www.elnortedecastilla.es/salamanca/solo-alumnos-estudian-20180928093436-nt.html>
- Santamaría Luna, R. (2012a). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Avances en*



Supervisión Educativa, (17). Recuperado de
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/521/360>

Santamaría Luna, R. (2012b). Tu escuela, clave para el medio rural en cambio. / *Encuentro de Formación Profesional en el Medio Rural. Almagro, 17-18 mayo 2012. FP Empresa*. Recuperado de <http://escuelarural.net/tu-escuela-clave-para-el-medio>

Santamaría Luna, R. (2014). *La Escuela Rural en La LOMCE: Oportunidades y Amenazas Supervisión 21*. nº 33, julio 2014. 17 pp.

Santamaría Luna, R. (2015a). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. *Avances en Supervisión Educativa*, (24). Recuperado de <https://doi.org/10.23824/ase.v0i24.16>

Santamaría Luna, R. (2015b): Escuela rural y evaluaciones externas. *Forum Aragón. Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón sobre organización y gestión educativa*. Número 16 Año V noviembre 2015. Zaragoza. pp. 49-57. Recuperado de http://feae.eu/wp-content/uploads/2015/11/Revista_Digital_Forum_Aragon16.pdf

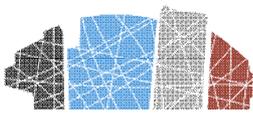
Santamaría Luna, R. (2015c): Escuela rural y programas electorales del 20-12-15. Del campo a las urnas 3. Recuperado de <http://escuelarural.net/escuela-rural-y-programas>

Santamaría Luna, R. (2015d). Evaluaciones externas en la LOMCE: ¿ejercicio de transparencia en la educación rural? *Avances en Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.21>

Santamaría Luna, R. (2015e). “La escuela rural entre la LOGSE y la LOMCE: oportunidades y amenazas” en *Educa Nova*, núm. 5, marzo 2015. 105-150. (versión digitalizada). Recuperado de <http://www.escuelarural.net/IMG/pdf/-2.pdf>

Santamaría Luna, R. (2017). Plan marco de escuela rural. Recuperado de http://escuelarural.net/plan-marco-de-escuela-rural#pagination_articles

Santamaría Luna, R. (2018a). Bases para un Pacto sobre la escuela rural. *Magisterio (2018): Magisterio. Anuario de la Educación 2019*. Grupo Siena. Madrid. 2018. pp. 10-12.



- Santamaría Luna, R. (2018b): En España los centros rurales obtienen mejores resultados que los urbanos en PISA 2015. Recuperado de <http://escuelarural.net/en-espana-los-centros-rurales>
- Santamaría Luna, R. (2018c). La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. *Revista Senderos Pedagógicos* • Nº 8 • Enero - Diciembre 2017. pp. 61 – 100. Medellín. Colombia. Accesible en <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/>
- Santamaría Luna, R. (2018d): “5. Concentraciones escolares y desruralización. Estudio de casos.” en Juárez Bolaños, D. (coord.) (2018). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México DF. Nómada. (en prensa)
- Servicio de Evaluación Educativa (2018): *La escuela rural: una apuesta por la equidad*. Col. Informes de Evaluación núm. 15. Junio de 2018. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa. Oviedo. <https://www.educastur.es/-/informe-evaluacion-n-15-la-escuela-rural-una-apuesta-por-la-equidad>
- Tahull, J. y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, pp. 161-176. doi: [10.15366/tp2018.32.012](https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012)