



Facultat de Magisteri

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical,  
Plàstica i Corporal

# **ESCOLA RURAL, EDUCACIÓ FÍSICA I APRENTATGE-SERVEI: EL CAS DE FORTALENY**

**Model educatiu caduc o referent pedagògic per al futur?**

## **Tesi doctoral**

Doctorat en Didàctiques Específiques - Didàctica de l'Educació Física

## **Autor**

Sergio Ferrando Félix

## **Director i Directora**

Dr. Òscar Chiva-Bartoll (Universitat Jaume I)

Dra. Carmen Peiró-Velert (Universitat de València)

València, 2021



**ESCOLA RURAL, EDUCACIÓ FÍSICA I APRENTATGE-SERVEI:  
EL CAS DE FORTALENY**

**Tesi doctoral**

Doctorat en Didàctiques Específiques- Didàctica de l'Educació Física



**Universitat de València**

Facultat de Magisteri

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

**Autor**

Sergio Ferrando Félix

**Director i Directora**

Dr. Òscar Chiva-Bartoll

Dra. Carmen Peiró-Velert

València, 2021



Dra. Carmen Peiró Velert, professora Catedràtica d'Universitat del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat de València.

Dr. Òscar Chiva Bartoll, professor Titular d'Universitat del Departament d'Educació i Didàctiques Específiques de la Universitat Jaume I.

**CERTIFIQUEN:**

Que la present memòria, titulada "Escola rural, Educació Física i Aprenentatge-Servei: el cas de Fortaleny", correspon al treball realitzat baix la seua direcció per D. Sergio Ferrando Félix, per a la seua presentació com a Tesi Doctoral en el Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques de la Universitat de València.

I per a que així conste, signen el present certificat en València, a 17 de setembre de 2021.

Signat: Dra. Carmen Peiró Velert

Signat: Dr. Òscar Chiva Bartoll



*“Per a tots aquells i totes aquelles que, com jo, algun dia sentiren la necessitat de reivindicar la seua realitat, la del seu poble i la de l’escola de la que sempre han format part, la rural”.*

**Sergio Ferrando**





## AGRAÏMENTS

Pensava que mai arribaria a escriure aquestes línies que donarien per finalitzada aquesta tesi. Ha sigut un procés dur, molt llarg, complicat i sobretot replet d'experiències tant positives com negatives, que m'han permès, per una banda, conèixer i experimentar de primera mà la difícil i compromesa tasca de l'investigador i, per altra, ampliar la meua formació tant en l'àmbit acadèmic com en el personal. Una proposta que no haguera sigut possible sense l'aportació de totes les persones participants i col·laboradores que han format part d'aquest treball. Principalment, perquè no sols han contribuït a la realització d'aquesta investigació, sinó que també han ajudat a millorar les necessitats d'una comunitat, la de la societat rural en general i la del poble de Fortaleny en particular.

M'agradaria destinar l'agraïment principal als dos codirectors d'aquesta tesi doctoral. Per una banda, a la professora Carme Peiró Velert, Catedràtica de Didàctica de l'Expressió Corporal a la Universitat de València, per obrir-me les portes al món de la investigació, així com per ser un referent indiscutible dins de l'àrea de coneixement. Per una altra banda, al professor Òscar Chiva Bartoll, del Departament d'Educació i Didàctiques Específiques de la Universitat Jaume I de Castelló, per compartir tantes i tantes coses des de la tutela del Treball de Fi de Màster (TFM) amb la que va començar aquesta aventura, així com per creure en mi i mostrar-me les possibilitats i el potencial de l'aprenentatge-servei i l'Educació Física crítica i transformadora. Cap a vosaltres sols puc tenir paraules d'agraïment i admiració, perquè per a mi en aquest període de temps m'heu demostrat que sou grans professionals però, sobretot, bona gent. Ha sigut un plaer poder aprendre de vosaltres i espere en el futur poder seguir compartint la nostra passió per millorar l'ensenyament de l'Educació Física.

Tampoc vull oblidar-me d'una persona molt important vinculada a aquesta tesi doctoral, el professor Juan Carlos Colomer, de la Universitat de València, que va ser l'altre codirector al TFM i del qual van sorgir moltes de les bases per les quals aquesta tesi té el significat i sentit que veiem a dia d'avui. Moltes gràcies pels teus consells i per tot el que m'has aportat al llarg d'aquest temps.

D'altra banda, també voldria agrair el suport a la gran quantitat de participants que han fet possible aquest treball. En primer lloc, de la totalitat dels i les mestres del CEIP Sant Antoni Abad de Fortaleny i, en particular, a la directora del centre, a la tutora de quart, cinquè i sisè de primària i als especialistes de Música i Educació Física. Sobretot, perquè en aquest temps que he estat treballant amb vosaltres m'heu fet sentir com a casa i aquelles rialles durant les entrevistes o eixes coques que em proposàveu a canvi de participar, són per a mi un gran record que mai oblidaré.

Així mateix, resulta necessari recordar a moltes de les persones que conformaren l'essència d'aquest projecte. Entre d'altres, cal fer referència a Pau Grau com a responsable de la gravació i edició del documental, per ser un gran professional, per estar compromès des del primer moment en el projecte i per aconseguir que aquesta idea tinguera una gran difusió social.

També, al responsable de que la música fóra també protagonista de la nostra proposta. El gran compositor i músic del poble, Voro Tur. Els premis parlen per si sols i reconeixen el gran professional que eres.

Així mateix, i no m'he oblidat de vosaltres, he d'agrair la participació dels meus amics de tota la vida: Manu, Lucas i Joan. No sols per acceptar vindre voluntàriament a participar en algunes sessions, sinó també pel suport constant que m'heu transmet per a que aquest projecte fóra possible. Sou aquells amics que tothom voldria tindre.

A més a més, caldria recordar el suport des del primer moment de l'Ajuntament de Fortaleny, principalment de la seua alcaldessa, Juani Clos i del regidor d'Educació i Esports, Sebastià Crespo. La vostra motivació i entusiasme per aquest projecte va suposar molt per a mi i, a l'igual que va ocórrer amb el documental, espere que el resultat d'aquesta tesi doctoral siga l'esperat i que no vos defraude.

Igualment, cal subratllar la fenomenal acollida per part dels diversos veïns del poble que han acceptat participar voluntàriament en la proposta exposant les seues opinions, contant algunes anècdotes i, al cap i a la fi, donant al treball un sentit molt més original i personal.

De la mateixa manera, considere que és necessari atorgar un apartat especial als vertaders protagonistes del projecte, l'alumnat de l'escola pública de Fortaleny. Espere que per a tots i totes haja sigut una experiència positiva i que guardeu un gran record d'aquesta, ja que en el meu cas he après de cadascun i cadascuna de vosaltres.

Per acabar, m'agradaria donar les gràcies a la meua família per haver-me escoltat i suportat en els moments difícils, per estar sempre disposats a ajudar i, en definitiva, per ser com sou.

**I unes línies finals per acabar:**

*Aquest treball va per totes i tots vosaltres, principalment perquè l'heu fet possible, donant-li a més, un sentit especial que, per a mi, és únic. Per aquest motiu, demanaria a la persona lectora que mentre viatge pel transcurs d'aquest treball intente situar-se en el seu procés de creació, en com aquest ha sigut possible i en la participació i implicació de la multitud de persones que han estat darrere. Sobretot, observant com a teló de fons la seua essència, la supervivència d'una escola i d'un poble que representa una cultura i una forma de vida, la de la societat rural.*

*Gràcies a tothom per fer possible aquesta proposta.*

NOTA:

\*El treball s'escriu en la llengua habitual dels i les participants, el valencià, per tal de preservar la màxima originalitat i donar un major realisme al discurs.

\*Les frases i expressions dels i les participants, exposades en la mateixa llengua amb la que està escrita la tesi doctoral, i que presenten errades ortogràfiques i gramaticals, han sigut adaptades i modificades atès el caràcter acadèmic i científic d'aquest treball. No obstant, en cap moment s'ha modificat el sentit de les mateixes

## **RESUM:**

L'escola rural tradicionalment s'ha vist condicionada per una gran quantitat de prejudicis socials que han afectat a la seua imatge. Una institució que sempre ha hagut de conviure en un segon plànol, sense que es tinguera en compte la seua pròpia realitat, la del món rural. Així doncs, aquesta investigació sorgeix amb l'objectiu de descobrir si aquesta visió social sobre l'ensenyament rural confirma que aquest és un model caduc, sense possibilitats de futur, o si les característiques de l'Educació Física de l'escola rural s'ajusten, per contra, als principis globalitzadors de l'ensenyament actual. Per a donar resposta a aquesta disjuntiva, hem adoptat un model d'investigació col·laborativa i una estratègia metodològica d'estudi de cas. En aquesta investigació han participat alumnat, mestres, equip directiu, veïns i veïnes, voluntaris/es, membres de l'ajuntament, entre altres persones, i que ha tingut com a protagonista l'Escola Pública de Fortaleny. Per aquest motiu l'hem anomenada: el cas de Fortaleny. El projecte d'intervenció que es desenvolupa pren la forma d'aprenentatge-servei (ApS), està conformat per 9 sessions i culmina amb l'elaboració d'un documental. Els principals resultats revelen que l'Educació Física de l'escola rural de Fortaleny presenta trets identificatius que la vinculen amb els principis pedagògics actuals (ràtio reduïda, agrupacions multigràu, ensenyament interdisciplinari, individualitzat, obert a la comunitat i que es desenvolupa en contacte amb el medi natural) i que, per tant, compta amb grans possibilitats educatives. La incorporació de propostes metodològiques experiencials i globalitzadores, com l'ApS, ha afavorit que l'alumnat es familiaritze amb aspectes vinculats amb el saber, saber fer, saber ser i saber compartir, així com amb un servei social amb un gran impacte en la comunitat, contribuint a la seua formació integral. Aquest és un fet que ens permet parlar de l'escola rural com un dels referents pedagògics del present i del futur. No obstant, el tipus de metodologia emprada per cada docent, generalment provinent d'un sistema tradicional, pot limitar i reduir les contribucions d'aquest tipus de propostes.

## **PARAULES CLAU:**

Escola rural, Educació Física, Aprenentatge-Servei, metodologia experiencial i globalitzadora, investigació col·laborativa, denúncia social.

## **RESUMEN:**

La escuela rural tradicionalmente se ha visto condicionada por una gran cantidad de prejuicios sociales que han afectado a su imagen. Una institución que siempre ha tenido que convivir en un segundo plano sin que se tuviera en cuenta su propia realidad, la del mundo rural. Así pues, esta investigación surge con el objetivo de descubrir si esta visión social sobre la enseñanza rural confirma que este es un modelo caduco, sin posibilidades de futuro, o si la singularidad de la asignatura de Educación Física en estas escuelas se ajusta, por el contrario, a los principios globalizadores de la enseñanza actual. Para dar respuesta a esta disyuntiva, hemos adoptado un modelo de investigación colaborativa y una estrategia metodológica de estudio de caso. En esta investigación participan alumnado, docentes, equipo directivo, vecinos y vecinas, personal voluntario, miembros del ayuntamiento, entre otras personas, y ha tenido como protagonista la Escuela Pública de Fortaleny. Por este motivo, le hemos denominado: el caso de Fortaleny. El proyecto de intervención que se desarrolla toma la forma de aprendizaje-servicio (ApS), está conformado por 9 sesiones y culmina con la elaboración de un documental. Los principales resultados revelan que la Educación Física de la escuela rural de Fortaleny presenta rasgos identificativos que la vinculan con los principios pedagógicos actuales (ratio reducida, agrupaciones multigrado, enseñanza interdisciplinar, individualizada, abierta a la comunidad y que se desarrolla en contacto con el medio natural) y que, por tanto, cuenta con grandes posibilidades educativas. La incorporación de propuestas metodológicas experienciales y globalizadoras, como el Aprendizaje-Servicio, ha favorecido que el alumnado se familiarice con aspectos vinculados con el saber, saber hacer, saber ser y saber compartir, así como con un servicio social con un gran impacto en la comunidad, lo que contribuirá a su formación integral. Este es un hecho que nos permite hablar de la escuela rural como uno de los referentes pedagógicos del presente y del futuro. Sin embargo, el tipo de metodología utilizada por cada docente, generalmente proveniente de un sistema tradicional, puede limitar y reducir las contribuciones de este tipo de propuestas.

## **PALABRAS CLAVE:**

Escuela rural, Educación física, Aprendizaje-Servicio, metodología experiencial y globalizadora, investigación colaborativa, denuncia social.

**ABSTRACT:**

Rural schools have traditionally been conditioned by a large number of social prejudices that have affected its image. This institution has always had to leave in the background without taking into account its own reality, the rural world. Thus, this research emerges with the aim of discovering whether this social view about rural education confirms that this is an outdated model, with no future possibilities, or if the singularity of the Physical education subject in this type of schools is adjusted, on the contrary, to the globalizing principles of current teaching. To answer this dilemma, we adopted a collaborative research model and a case study methodological strategy. Students, teachers, the school management team, neighbours, volunteers, members of the city council, among others, participated in this research, and the Fortaleny Public School was the protagonist. For this reason, we have called it: the case of Fortaleny. The intervention project developed took the form of service-learning (SL), consisted of 9 sessions and culminated in the production of a documentary. The main results reveal that Physical Education in the rural school of Fortaleny presented identifying features that link it with current pedagogical principles (reduced ratio, multigrade groupings, interdisciplinary teaching, individualized, open to the community and developed in contact with the natural environment) and that, therefore, has great educational possibilities. The incorporation of experiential and globalizing methodological proposals, such as Service-Learning, allowed that students become familiar with aspects related to knowing, knowing how to do, knowing how to be and knowing how to share as well as with a social service with a great impact on the community, which will contribute to their comprehensive training. This allows us to speak of the rural school as one of the pedagogical references of the present and the future. However, the type of methodology used by each teacher, generally rooted in a traditional system, can limit and reduce the contributions of this type of proposals.

**KEY WORDS:** Rural school, Physical Education, Service-Learning, experiential and a global methodology, collaborative research, social criticism.

## RELACIÓ DE TAULES I FIGURES

- Taula 1. Models o tipus d'escoles rurals
- Taula 2. Relació entre pedagogia crítica i ApS
- Taula 3. Principis pedagògics actuals. Vincle amb autors i corrents educatives
- Taula 4. Etapes i fases de desenvolupament dels projectes d'ApS. Fase inicial
- Taula 5. Etapes i fases de desenvolupament dels projectes d'ApS. Fase central
- Taula 6. Etapes i fases de desenvolupament dels projectes d'ApS. Fase final
- Taula 7. Relació d'estudis en les bases de dades consultades
- Taula 8. Projecte d'Aprenentatge-Servei
- Taula 9. Fons de recollida de dades utilitzades en la investigació
- Taula 10. Relació d'informants i instruments utilitzats per a la recollida de dades
- Taula 11. Relació entre les característiques de l'Educació Física en el model educatiu rural (alumnat i professorat) i els principis pedagògics actuals
- Taula 12. Relació entre les característiques de l'Educació Física en el model educatiu rural (elements didàctics) i els principis pedagògics actuals
- Taula 13. Relació entre les característiques de l'Educació Física en el model educatiu rural (recursos) i els principis pedagògics actuals
- Taula 14. Relació entre les característiques de l'Educació Física en el model educatiu rural (continguts de l'àrea) i els principis pedagògics actuals
- Taula 15. Relació entre les característiques de l'Educació Física a l'escola rural, característiques de l'ApS i principis pedagògics actuals
- 
- Figura 1. Relació entre els diferents elements metodològics que componen l'estudi de manera jeràrquica
- Figura 2. Mapa conceptual amb categories i subcategories
- Figura 3. Efectes del projecte d'ApS en la comunitat
- Figura 4. Evolució de la matrícula des de la implementació del projecte d'ApS fins al curs 19-20
- Figura 5. Influència de la visió del docent i la metodologia emprada en les característiques del model educatiu rural



## SIGLES I ABREVIATURES

- ApS.** Aprenentatge-Servei.
- DOC.** Fa referència als documents o reflexió escrita per l'alumnat, acompanyada pels números (1 a 13) que s'identifiquen amb cadascun dels i de les alumnes del projecte.
- E.** Entrevista individual a l'alumnat, acompanyada del número (1 a 5) que indica a qui fa referència.
- EF.** Educació Física.
- EGM.** Entrevistes grupals dutes a terme per les i els mestres del centre. Va seguida de les inicials de la o el mestre corresponent.
- EP.MEF.** Entrevista posterior al mestre d'Educació Física per ampliar informació.
- ES.** Entrevista per a valorar el servei.
- ESA.** Entrevista a alguns i algunes alumnes del centre per a valorar l'impacte del servei. Va seguida de les inicials de la persona de la que es parla.
- ESAJ.** Entrevista a l'alcalde de Fortaleny per a valorar l'impacte del servei. Per això va seguida de les seues inicials.
- ESM.** Entrevista a les i els mestres per a valorar l'impacte del servei. Va seguida de les inicials de la persona a la que es fa referència.
- ESV.** Entrevista a alguns veïns i veïnes del poble per a valorar el servei. Va acompanyada de les inicials de cada persona.
- QC.** Quadern de camp, acompanyat del número (1 a 9) que indica en quina de les sessions s'ha recollit la informació. En cas de que els comentaris siguin del propi investigador, aquesta serà l'única referència, mentre que en el cas de que s'utilitzin cites textuales de l'alumnat la sigla QC anirà acompanyada per les seues inicials.
- PD.** Programació Didàctica.
- PGA.** Programació General Anual.
- S.** Sessió duta a terme amb l'alumnat, que acompanyada del número (1 a 9) indica el número corresponent d'aquesta.



## ÍNDIX

<b>RESUM</b>	I
<b>RESUMEN</b>	II
<b>ABSTRACT</b>	III
<b>RELACIÓ DE TAULES I FIGURES</b>	IV
<b>SIGLES I ABREVIATURES</b>	V
<b>INTRODUCCIÓ</b> .....	13
<b>PART I. MARC TEÒRIC</b> .....	23
1. L'escola rural .....	25
1.1. Escola rural: conceptualització i criteris definitoris .....	25
1.2. Evolució històrica de l'escola rural: de l'estructura tradicional a la nascuda en el medi local .....	31
1.2.1 L'escola rural d'abans: misèria, submissió i oblit absolut.....	31
1.2.2 L'escola rural actual: la renaixença d'una cultura pròpia .....	37
1.3. Funcionament i característiques de l'escola rural .....	43
1.3.1 L'alumnat a l'escola rural .....	43
1.3.2 L'ensenyament i el paper dels/les mestres a les escoles rurals ....	48
1.3.3 Els recursos materials, espacials, personals i temporals a l'escola rural .....	54
1.4. Models d'escolarització rural.....	56
1.4.1 Segons el nombre d'unitats: centres complets i incomplets (escoles unitàries i cícliques) .....	57
1.4.2 Segons l'agrupació dels centres: col·legis que s'agrupen amb altres de condicions similars (CRA).....	60
2. L'Educació Física a l'escola rural .....	63
2.1. Conceptualització i evolució història de l'Educació Física. influència en el context de referència.....	63
2.2. Funcions i característiques de l'Educació Física a l'escola rural .....	68
2.2.1 L'Educació Física a l'escola rural: alumnat.....	68
2.2.2 L'Educació Física a l'escola rural: recursos.....	72

2.2.3 L'Educació Física a l'escola rural: professorat.....	76
2.2.4 L'Educació Física a l'escola rural: elements didàctics.....	80
<b>3. Metodologies experiencials i globalitzadores: l'Aprenentatge-Servei .....</b>	<b>85</b>
3.1. La pedagogia experiencial i globalitzadora .....	86
3.1.1 Propostes per a la millora educativa.....	86
3.1.2 Principis pedagògics actuals.....	93
3.2. L'Aprenentatge-Servei: una forma diferent d'aprendre .....	97
3.2.1 Origen i evolució de l'Aprenentatge-Servei: el naixement i consolidació de l'aprenentatge comunitari i social.....	97
3.2.2 Què s'entén per Aprenentatge-Servei? Aprofundiment terminològic, conceptual i pedagògic.....	99
3.2.3 Fonaments teòrics i característiques de l'Aprenentatge-Servei: de l'origen de la disciplina al funcionament actual.....	102
3.2.4 Modalitats d'Aprenentatge-Servei: la denúncia .....	107
3.2.5 El projecte d'Aprenentatge-Servei: fases d'aplicació.....	109
3.3. L'aprenentatge-Servei en l'àrea d'Educació Física.....	114
<b>4. Escola rural, Educació Física i Aprenentatge-Servei: revisió sistemàtica.....</b>	<b>118</b>
4.1 Estratègia de recerca.....	118
4.2 Criteris d'inclusió i exclusió.....	120
4.3 Escola rural, Educació Física i Aprenentatge-Servei.....	123
4.3.1 Escola rural i Educació Física.....	123
4.3.2 Escola rural i Aprenentatge-Servei.....	125
4.3.3 Aprenentatge-Servei i Educació Física.....	127
4.3.4 Escola rural.....	130
4.3.5 Algunes conclusions principals sobre l'estat de la qüestió.....	131
<b>PART II. OBJECTIUS I METODOLOGIA.....</b>	<b>133</b>
5. Objectius i finalitats de la investigació.....	134

6. Mètode i materials .....	136
6.1. Disseny i estratègia metodològica .....	136
6.1.1. La perspectiva qualitativa i el paradigma crític .....	136
6.1.2. La investigació col·laborativa com a disseny metodològic.....	138
6.1.3. L'estudi de cas com a estratègia metodològica .....	139
6.2. Característiques de la intervenció.....	143
6.3. Informants durant el procés d'investigació .....	151
6.4. Fonts de recollida de dades.....	152
6.5. Procediment i consideracions ètiques.....	161
6.6. Anàlisi de les dades .....	167
<b>PART III. RESULTATS I DISCUSSIÓ .....</b>	<b>173</b>
7. Característiques de l'Educació Física a l'escola rural: anàlisi d'una realitat particular .....	175
7.1 Ser alumne d'una realitat diferent.....	176
7.2. Ser docent d'Educació Física a l'escola rural.....	182
7.3. Els elements pedagògics de l'ensenyament a l'escola rural de Fortaleny: treball actiu, adaptat a la realitat i amb personalitat pròpia.....	193
7.3.1 La programació didàctica rural: adaptada, variada i amb diferents nivells d'aprenentatge.....	193
7.3.2 Activitats i continguts predominants: qüestió de coherència.....	195
7.3.3. Principis pedagògics de l'ensenyament rural.....	201
7.3.4. L'avaluació dins del model educatiu rural: trets identificatius.....	216
7.4. El pas dels recursos convencionals a l'ús de materials i espais diversos i alternatius.....	222
7.4.1 Recursos materials.....	222
7.4.2 Recursos referents als espais.....	225
7.4.3 Recursos personals.....	231
7.4.4. Recursos temporals.....	232

8. Efectes del projecte d'Aprenentatge-Servei .....	233
8.1. Efectes del projecte a nivell d'aprenentatge.....	234
8.1.1. Saber.....	236
8.1.2. Saber fer.....	243
8.1.3. Saber ser.....	251
8.1.4. Saber compartir.....	259
8.1.5. Aprendre de forma competencial. Una valoració final.....	260
8.2. Efectes i impacte del servei.....	261
8.2.1. Augment de la matrícula.....	262
8.2.2. Canvis en les formes d'ensenyar i d'aprendre.....	264
8.2.3. Canvis en la visió social i efectes derivats.....	272
8.2.4. Efectes positius en la comunitat (Fortaleny).....	282
9. Aprenentatge-Servei, Educació Física i escola rural: una aproximació a les noves tendències educatives .....	285
9.1. L'Educació Física en el model educatiu rural: aproximació als principis pedagògics actuals .....	286
9.2. Les barreres de l'Educació Física a les escoles rurals tot i comptar amb l'essència idònia: una qüestió metodològica.....	295
9.3. L'Aprenentatge-Servei: proposta metodològica que potencia el treball de l'Educació Física a l'escola rural .....	298
9.3.1 Alumnat que aprèn, es diverteix i lluita per aconseguir un objectiu comú.....	300
9.3.2 Un professorat compromès que lluita per l'escola i recolza el canvi en les formes d'ensenyar i aprendre .....	307
9.3.3 Explorar les possibilitats de la realitat per tal de millorar el seu ensenyament.....	307
9.3.4 El camí cap a la innovació educativa: ensenyament interdisciplinar, individualitzat, inclusiu i que atén a la diversitat .....	309
9.3.5 Avaluar per a créixer, examinar per a excloure .....	310
9.3.6 Els recursos necessaris són aquells que a cada realitat educativa li permeten extraure tot el seu potencial .....	310
9.4. L'Educació Física a l'escola rural: model caduc o referent pedagògic del futur? .....	311

<b>PART IV. CONCLUSIONS. LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓ. IMPLICACIONS PRÀCTIQUES .....</b>	<b>315</b>
10. Conclusions .....	317
11. Limitacions i prospectiva de la investigació.....	320
12. Implicacions pràctiques.....	322
<b>EPÍLEG: un relat confessional.....</b>	<b>323</b>
<b>REFERÈNCIES .....</b>	<b>333</b>
<b>ANNEXOS</b>	
Annex 1: Sessions del projecte.....	383
Annex 2: Quadern de camp o diari de l'investigador .....	398
Annex 3: Entrevistes individuals i grupals.....	406
Annex 4: Exemples de reflexió escrita de l'alumnat.....	413
Annex 5: Cronograma de la investigació .....	417
Annex 6: Exemple de consentiments informats: adreçat a les famílies ...	421
Annex 7: Exemples de codificació de diferents fonts de recollida de dades.....	421
Annex 8: Exemple de categorització de les dades procedents de diverses fonts.....	436
Annex 9: Ampliació del mapa conceptual P1. Característiques de l'EF a l'escola rural.....	444
Annex 10: Documentació del centre .....	445





# INTRODUCCIÓ





## **ELS ORÍGENS DE LA PROPOSTA. RETORN AL PASSAT PER A CONÈIXER LA MEUA VISIÓ COM A ANTIC ALUMNE DE L'ESCOLA RURAL**

La proposta “*Escola rural, Educació Física i Aprenentatge-Servei: el cas de Fortaleny*” sorgeix de la preocupació personal que m’ha significat com a investigador el tractament que tenen les escoles rurals en la societat actual i, més concretament, dins del món educatiu. Principalment, perquè la meua localitat d’origen és Fortaleny, una xicoteta població de menys de 1000 habitants situada a la Ribera Baixa, i que compta amb una escola rural en la que m’he format i desenvolupat com a persona.

Aquest fet motiva la meua preocupació com a mestre i investigador, que es dirigeix cap als diferents tractaments que s’ha fet de les escoles rurals, ja que per a uns s’ha limitat a que passaren desapercibudes (Bustos, 2011; Santamaria, 1996), mentre que per als altres s’ha caracteritzat en transmetre una visió distorsionada i repleta de prejudicis, que contrasta amb la realitat d’aquestes escoles (Feu, 1998, 2006).

Un estudi que sempre havia tingut en ment però que ara es veuria impulsat per la necessitat de crear un projecte centrat en garantir la supervivència de l’escola del meu poble, Fortaleny. Sobretot, perquè els prejudicis existents cap a l’escola rural tant presents al llarg de la història, varen desencadenar un retrocés constant d’alumnat que la podria conduir al seu tancament i, per tant, a la desaparició absoluta. Una situació que segons alguns autors i autores de referència podria acabar amb el futur dels pobles rurals de pocs habitants com el nostre (Boix i Bustos, 2015). Una realitat que tants pobles amb circumstàncies similars estan vivint a dia d’avui i que de seguir així acabaria sent determinant per a extingir aquestes realitats en favor d’un món cada vegada més urbà (Raso, 2012).

Així doncs, per a mi ha sigut un repte personal en el que tornar a reviure la infància per tal d’ajudar a aquella institució en la que m’havia format en els meus orígens i que fins a dia d’avui segueix sent com la meua segona casa. La meua i la de totes les persones del poble que veuen en ella una forma particular, única i especial de formar a la seua gent.

A més a més, aquesta motivació es veuria afavorida pel gran canvi educatiu que ha anat sofrint l'escola en els últims temps. I és que després d'anys complicats en els que el seu tancament pareixia cada vegada més pròxim, un canvi en l'estructura organitzativa del centre i en els professionals que el conformen començaren a fomentar l'esperança de fer ressorgir la nostra escola. Uns professionals que amb entusiasme, formació i ganes de treball tractarien de salvar una realitat molt més que debilitada. Per aquest motiu, em semblava necessari i molt propici poder ajudar en un moment tan determinant com aquest, a tota una comunitat educativa que lluitava dia a dia per tal de capgirar aquesta situació i poder garantir la supervivència de l'escola, i la del nostre poble.

### **PRETENSIONS DE L'ESTUDI. REFLEXIONS DE PARTIDA I INTERÈS ACADÈMIC DE LA PROPOSTA**

A nivell acadèmic trobem principalment la necessitat de donar a conèixer quin són les característiques i el funcionament d'una escola rural per tal de desactivar els prejudicis existents cap a aquesta entitat i així mateix, poder actuar per a la seua millora. I és que per a molts autors presenta grans possibilitats educatives en diferents àmbits com és el cas de l'alumnat, l'organització dels recursos, del professorat i dels elements didàctics que se'n deriven de la mateixa (Feu, 2006; Pedraza, 2011).

Aquesta motivació inicial es veurà incrementada si tenim en compte el segon eix principal d'aquesta investigació, la situació de l'Educació Física. Un àrea curricular que ha sigut menysvalorada històricament (Lleixà-Arribas, 2003), ja que ha estat considerada com una matèria de poc interès acadèmic i amb poca consideració social pel seu caràcter més pràctic i dinàmic (Kirk, 2012, 2014). Principalment, perquè els sistemes educatius han valorat sistemàticament els continguts intel·lectuals per damunt dels corporals (Devís-Devís, 2018; Zagalaz-Sánchez, 2002). Així mateix, han hagut de passar molts anys per arribar al convenciment de que l'educació per al moviment és en realitat l'Educació Física i que d'aquesta matèria forma part tot l'esport com a instrument educatiu, cosa que donaria lloc a l'activitat física que demana actualment la societat (Zagalaz-Sánchez, 2002).

Una forma de treball que, com passava a les escoles rurals, l'ha deixat al llarg de la història en un segon plànol educatiu per ser considerada una matèria de menys valor educatiu que altres àrees instrumentals (Devís-Devís, 2018; Mosquera-Mateus, 2010). En canvi, ens trobem que aquesta matèria compta amb grans valors educatius que han de ser treballats des de l'escola (Sánchez-Alcaraz, López-Jaime, Valero-Valenzuela & Gómez-Mármol, 2017). I és que a través de l'Educació Física i l'esport s'aconsegueixen fomentar els valors socials i la promoció de la salut (Borrás, Palou & Ponseti, 2001). També es poden desenvolupar valors com el treball en equip, empatia o responsabilitat individual a través de les activitats físiques cooperatives (Carranza & Mora, 2003) o, fins i tot, l'actitud crítica sobre el coneixement corporal i el seu tractament en la societat actual (Sánchez-Alcaraz et al., 2017). Tot per la influència que presenta la motivació i el desenvolupament d'actituds positives en l'alumnat quan realitza alguna pràctica esportiva (Sánchez-Alcaraz & Gómez-Mármol, 2015).

Per aquest motiu, i com a mestre d'Educació Física em veia amb la necessitat de centrar aquesta proposta des d'aquesta àrea de coneixements, centrant-me en quina és la visió que es té d'una matèria menyspreada socialment en un context educatiu també replet de prejudicis. Sobretot, perquè diversos autors vinculen el seu tractament a les grans possibilitats educatives que presenta, també en el context educatiu rural (López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008).

La proposta metodològica escollida per a dur a terme el projecte serà l'Aprenentatge-Servei, també conegut a ApS. Aquesta està considerada com a un model pedagògic experiencial i globalitzador en el que es treballen molts dels principis que en essència formen part del model educatiu rural com és el cas de l'aprenentatge interdisciplinar, l'alumnat com a protagonista, l'aprenentatge funcional i la relació amb la comunitat educativa (Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2016; Eyler & Giles, 1999).

En el seu plantejament didàctic, l'ApS pretén que l'alumnat treballi els continguts curriculars mentre duen a terme un servei social (Batlle, 2011; Furco & Billing, 2002). Per tant, sembla apropiat en aquest context educatiu per a tractar d'assolir els objectius del projecte tant pels beneficis acadèmics derivats de la seua posada en pràctica com per la necessitat de dur a terme un servei social (Furco,

1996), en aquest cas destinat a garantir la supervivència de l'Escola Pública de Fortaleny. Una escola que en els últims anys havia vist perillar la seua continuïtat per la falta d'alumnat. Per tant, els seus membres veien en aquest servei, una oportunitat immillorable per mostrar la seua forma de treball, per a seguir mantenir-la viva davant la societat i, en definitiva, per a tractar de mantenir les seues portes obertes durant molts anys.

## **EL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ. PROCEDIMENT I FASES D'APLICACIÓ**

La justificació acadèmica i curricular exposada en l'apartat anterior ens dóna a conèixer la necessitat de vincular el model educatiu rural, l'Educació Física i l'ApS per a dur a terme aquesta investigació. Així doncs, després d'observar quines són les problemàtiques inicials i el punt de partida en el que es troba l'estudi, passem a plantejar el problema principal d'aquesta investigació.

Aquest es centrarà en descobrir si la combinació d'un model educatiu rural i les propostes metodològiques desenvolupades des de l'àrea d'Educació Física suposen un element limitant per a fer front als reptes del sistema educatiu actual o si, pel contrari, esdevenen un referent pedagògic per a l'ensenyament.

Davant la necessitat de donar resposta a aquesta qüestió sorgeix l'objectiu o finalitat principal de la nostra investigació, basada en conèixer com la relació entre el model educatiu rural, les propostes metodològiques desenvolupades des de l'àrea d'Educació Física i la influència que pot generar un mètode pedagògic com l'ApS en aquest tipus de context i en el cas concret d'aquesta àrea. Tot tenint en compte que per la pròpia essència d'aquestes escoles, s'opta per un projecte de caràcter interdisciplinari que parteix de l'Educació Física, però en el que també es treballen altres àrees de coneixements per tal de garantir la consecució del servei social proposat a l'inici de la proposta.

Per tal de descobrir-ho, plantejarem tres preguntes principals que donaran sentit a la nostra investigació. La primera d'aquestes tractarà de mostrar *com es pot veure condicionada l'Educació Física que s'imparteix a l'escola de Fortaleny pels trets específics propis d'ésser una escola rural*. A partir d'aquesta, farem una anàlisi en profunditat de com condiciona el model educatiu rural les classes d'Educació Física amb l'objectiu de donar a conèixer el seu funcionament en

relació amb l'alumnat, al professorat, als recursos i als elements didàctics amb els que compta.

Una vegada conegudes les variacions al treballar aquesta àrea a l'escola rural, ens plantejem una segona pregunta d'investigació, amb la que tractarem de descobrir si aquestes característiques poden ser millor aprofitades si optem per la utilització de propostes metodològiques experiencials i globalitzadores. Principalment, perquè aquestes permeten deixar de banda les proposicions de l'ensenyament tradicional (Zapata-Ros, 2015), per tal de donar un major protagonisme a l'alumnat per a que pugui aprendre a partir de la pròpia experiència i establint un contacte directe amb la realitat que l'envolta (Gil-Gómez, 2012). Per aquest motiu, plantejem la segona pregunta d'investigació destinada a descobrir *quina influència genera en l'Educació Física que es treballa a l'escola rural i l'aplicació d'un projecte d'ApS*. Un plantejament que ens permetrà conèixer a nivell d'aprenentatge i de servei quines són les conseqüències que genera d'aplicar una metodologia experiencial i globalitzadora com aquesta en un model educatiu com el rural amb el que com hem vist anteriorment, sembla que comparteix alguns plantejaments pedagògics. Entre d'altres, la necessitat de vincular a la comunitat educativa, d'optar per un ensenyament participatiu o per la relació existent entre escola i context de referència (Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2016; Eyler & Giles, 1999).

Finalment, en la tercera pregunta d'investigació veurem *quina és la relació existent entre el model educatiu rural, l'Educació Física i l'ApS per tractar de conèixer si parlem d'un model educatiu caduc o si, per contra, compta amb les bases per a ser un referent pedagògic del present i futur*. Així doncs, establim quina relació presenta el model educatiu rural amb els principis pedagògics que diverses corrents educatives plantegen com a necessaris dins de l'ensenyament actual. A continuació, veurem quines són les limitacions que presenta aquest model educatiu. Després, veurem de quina forma l'ApS condiona el treball que es du a terme en aquestes escoles. Així doncs, finalment podrem arribar a conèixer que suposa a nivell educatiu combinar les tres vessants que componen l'eix vertebrador d'aquest estudi.

L'elecció anteriorment justificada de l'ApS com a model pedagògic d'aquest estudi, comporta la necessitat de dur a terme un servei social en una comunitat amb una problemàtica social evident (Batlle, 2011). Per aquest motiu, decidim optar per un estudi d'investigació col·laborativa del que formarien part diversos participants (alumnat, mestres, ex alumnes, representants de l'ajuntament i veïns i veïnes del poble voluntaris) que es centraria en l'estudi de cas de l'Escola Pública de Fortaleny (Smith & Sparkes, 2016; Stake, 2005).

Pel gran suport rebut per les diferents persones i institucions del poble, es decideix optar per una investigació que combinaria una primera fase d'observació i anotacions en el quadern de camp i d'entrevistes grupals amb els professors; i una segona, en la que a partir del consens i planificació entre tots els participants s'aplicaria la proposta d'intervenció o projecte d'ApS. Aquest estaria compost per nou sessions de treball al centre educatiu i fora d'aquest on a més de treballar continguts propis de l'Educació Física, es treballarien multidisciplinàriament aspectes vinculats amb altres matèries curriculars com les Ciències Socials, Ciències Naturals, Educació Artística (Música i Plàstica), Matemàtiques i les dues llengües oficials (Valencià: llengua i literatura i Llengua Castellana i literatura). A més a més, també es treballarien diversos elements transversals vinculats amb el foment de la lectura, les noves tecnologies (TIC), la comprensió i expressió escrita, l'educació cívica, la prevenció i resolució de conflictes o el desenrotllament sostenible i preservació del medi ambient.

Els diversos elements curriculars i transversals anteriorment exposats apareixeran englobats en un documental final titulat: *Escola i Poble: Model del passat o referent pedagògic del futur* que girarà al voltant del lema "A l'escola rural em sent especial". Aquest estaria basat en una denúncia o reivindicació social per tal de mostrar a la societat quina és la vertadera realitat d'aquestes escoles i, per tant, la necessitat de garantir la seua continuïtat.



## ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DE LA TESI DOCTORAL

Si passem a parlar de l'estructura, al fer un recorregut per aquest treball trobarem una primera part en la que es farà referència al "*marc teòric de la investigació*". Dins d'aquesta trobem quatre apartats que la conformen. En el primer, presentarem què suposa formar part d'una escola rural a nivell conceptual i farem referència a l'evolució històrica que han anat sofrint aquestes al llarg del temps per tal d'arribar a conèixer el funcionament actual d'aquestes escoles. Després, exposarem diferents models d'escoles rurals atenent a diversos criteris per a situar-nos en quin és el que trobarem a l'escola de Fortaleny, un col·legi cíclic a nivell de funcionament en el que l'alumnat d'entre dos i tres cursos es troben agrupats en una mateixa aula i que, a nivell administratiu, es troba vinculat amb l'escola pública de Llaurí, a partir de l'anomenat Centre Rural Agrupat Ribera Baixa.

En el segon apartat aprofundirem en l'àrea d'Educació Física duta a terme en les escoles rurals, remarcant aquells aspectes referents a l'alumnat, al professorat, als recursos, així com als elements didàctics més importants per tal de conèixer la influència que té el context rural en el treball dels diversos continguts i dinàmiques que formen part d'aquesta matèria.

Posteriorment, en el tercer apartat, exposarem perquè optem per una proposta experiencial i globalitzadora, revisant l'origen d'aquestes disciplines i aprofundint en l'escollida, l'ApS. Primerament, a nivell conceptual i respecte al funcionament i característiques que presenta; a continuació, fent referència a les modalitats existents per a la seva aplicació per tal de conèixer aquella que utilitzarem al nostre projecte: *la denúncia*, i es finalitzarà destacant les pautes que cal seguir per aplicar una intervenció d'aquest tipus.

En el quart i últim apartat, ens situarem en l'estat de la qüestió actual sobre les temàtiques anteriorment esmentades, a partir d'una revisió sistemàtica de la literatura aplicada sobre diverses bases de dades nacionals i internacionals, per tal de conèixer en quin punt ens trobem i cap a quina direcció és pertinent i adquireix ple sentit enfocar el nostre treball.

Una vegada plantejat l'estat de la qüestió ens trobarem amb situació per poder formular els objectius de la present investigació i concretar la pregunta de recerca. Seguidament abordarem els aspectes metodològics, especificant el tipus de disseny i l'estratègia metodològica, en aquest cas la investigació col·laborativa i l'estudi de cas, les característiques de la intervenció, les persones participants, les fonts de recollida de dades, el procediment i les consideracions ètiques i, per últim, l'anàlisi de les dades.

Així, podrem arribar fins a la part denominada "*resultats i discussió*", en la que donarem resposta a les tres preguntes principals de la investigació a partir de tres apartats. En el primer es parlarà de les característiques de l'Educació Física a l'escola rural: anàlisi d'una realitat particular. En el segon, es farà referència als efectes del projecte d'ApS en la comunitat educativa. Finalment, en el tercer apartat es parlarà de la relació entre ApS, EF i escola rural: aproximació a les noves tendències educatives.

Per acabar trobarem una part destinada a identificar les *conclusions* de la investigació, les *limitacions*, *implicacions pràctiques* i la *prospectiva* de la investigació, així com un epíleg en forma de relat confessional titulat "*La consciència d'un origen particular*". La tesi inclou finalment les referències bibliogràfiques utilitzades i uns annexos que recullen documents rellevants i significatius tant de la investigació com de la intervenció.

# PART I. MARC TEÒRIC





# 1. L'ESCOLA RURAL

*“L'escola rural és i serà una realitat educativa que cal cuidar i defensar per tots els valors amb els que compta i per tot el que representa”*

**Rogeli Santamaría Luna (1996)**

Al llarg d'aquest apartat presentarem els tres eixos principals d'aquesta investigació: l'escola rural, l'educació física a l'escola rural i l'ApS com a enfocament pedagògic dins d'aquesta àrea i model educatiu. D'aquesta manera, primerament podrem conèixer en què es caracteritzen i com han evolucionat les escoles rurals fins al dia d'avui, valorant les diverses modalitats existents i aprofundint en el seu funcionament, ja que aquest condicionarà la pràctica de l'Educació Física en diferents àmbits. Entre d'altres, a nivell de materials, espais, nombre d'alumnat, etc. Una sèrie d'aspectes que s'analitzaran al llarg del segon apartat. Finalment, en el tercer capítol, farem referència a l'ApS, com una possible metodologia experiencial i globalitzadora que podria ser treballada en aquestes escoles per tal de millorar l'ensenyament de l'Educació Física per les característiques que presenta. Per tant, coneixerem quin és el seu origen i les bases teòriques que el conformen, per arribar a recórrer les diferents modalitats i conèixer els passos que cal seguir per a que aquesta metodologia pugui ser aplicada. Així doncs, podrem arribar a conèixer la influència de l'escola rural en una àrea repleta de valors com és l'Educació Física i també, conèixer els efectes de l'ApS en aquesta àrea curricular.

## 1.1. ESCOLA RURAL: CONCEPTUALITZACIÓ I CRITERIS DEFINITORIS

Parlar d'escola rural és habitualment sinònim d'alegria, de records o de sentiments per a uns i de sorpresa, desconeixement o fins i tot commoció per a altres. I és que fins a dia d'avui aquesta és una realitat que apareix associada amb una sèrie de prejudicis característics d'una determinada època passada (Bustos, 2009; Carmena & Regidor, 1984; Santamaría, 1996; Soler, 2005). Entre d'altres, formar part d'una vida dedicada al camp, tenir una formació del professorat poc professional, comptar amb grans limitacions dels recursos, etc. Així com, una consciència social generalitzada que considera que aquesta

educació va sorgir amb la finalitat de que els habitants de les poblacions més allunyades de les urbs o metròpolis, aprengueren a llegir i escriure o directament a sobreviure en el dia a dia.

Per contra, en l'actualitat sí que coneixem més detalladament el món d'aquestes escoles i possiblement les creences popularitzades queden totalment desvirtuades (Boix, 2004). Sobretot perquè l'escola rural, a l'igual que la societat en general, ha evolucionat degut a una sèrie de canvis i processos històrics que l'han feta transcórrer des de l'oblit absolut a l'esperança de poder ser visible en el present i futur. Tot principalment perquè l'escola rural pareix comptar amb moltes de les característiques indispensables per aconseguir un ensenyament de qualitat (Tonucci, 1996).

L'escola rural és una realitat complexa i molt variada (Feu, 1998). De fet, pot entendre's com l'escola situada enmig del camp, que compta amb un sol professor/a per a tot l'alumnat, amb pocs recursos i que, per tant, utilitza l'entorn més pròxim com a part fonamental de l'ensenyament (Bustos, 2009; Carmena & Regidor, 1984; Santamaria, 1996; Soler, 1998). Sens dubte, aquestes característiques estan presents en moltes de les escoles rurals arran del món. Malgrat això, caldria preguntar-se si és aquest l'únic tipus d'escola rural o si, per contra, hi han altres possibilitats que en la descripció anterior no apareixen contemplades. Sobretot, segons Santamaria (1996), si pensem en totes aquelles poblacions tradicionalment agrícoles i ramaderes que han hagut d'evolucionar per adaptar-se a les exigències econòmiques de la societat actual. Així doncs, ens plantegem si aquestes escoles, per la condició esmentada, deixaran de ser rurals i passaran a ser urbanes tot i que compten amb una quantitat molt reduïda d'alumnat i professorat. El mateix ocorreria en el cas contrari, on aquelles escoles situades en un medi rural en el que la població haja augmentat i compte amb un gran nombre de membres de la comunitat educativa, amb infraestructures de major qualitat i que, en definitiva, formen part d'una escola de majors dimensions.

Sobre aquestes qüestions, Bustos afirma que *"en l'actualitat trobar una escola rural amb un perfil uniforme o lineal [...] és molt complicat"* (Bustos, 2009, p. 51). Per aquest motiu, Santamaria (1996) afirma que moltes de les escoles rurals es troben situades en poblacions menudes que principalment es dediquen a les

tasques agrícoles i a la resta del sector primari en general, que utilitzen poques tecnologies en la seua forma de treball i que en definitiva fan ús d'una sèrie de valors propis de la cultura rural, anomenats "*pobles rurals tradicionals*" (Bustos, 2009, p. 51). D'altra banda, podem trobar que moltes altres poblacions es troben en entorns on la incorporació de les noves tecnologies al camp ha permès la millora de la seua qualitat de vida, els anomenats "*pobles rurals moderns*" (Bustos, 2009, p. 51). Finalment, també existeixen pobles rurals que es dediquen al sector secundari (indústria) o terciari (turisme, comerç), que tot i que no es mantenen en un sistema de producció rural, per les seues característiques particulars, no deixen de tenir un model educatiu rural.

Per la seua part, coincidint amb els postulats de Bustos, Domingo (2014) afirma que existeixen diversos intents d'aproximació al concepte sense un consens mutu. Per aquest fet, qualsevol anàlisi que vulga abordar seriosament la qüestió de l'escola rural, xoca amb una primera dificultat: no hi ha una escola rural, o una situació comuna a totes elles (Subirats, 1983). Per aquest fet, Feu (2003) afirma que aquesta amplitud de característiques que engloba la denominació *escola rural*, propicia que es vincule amb aquelles escoles que compten amb un nombre reduït d'alumnat, que són la única escola del poble, que tenen una sola aula o que es troba en el medi rural. Un clar exemple que demostra que existeixen criteris molt diferents per a parlar d'aquestes escoles i que, en definitiva, es tracta d'un context molt diversificat i complex de definir.

Per aquest motiu, i per tal de facilitar la comprensió del terme, Santamaria (1996) proposa una sèrie de criteris, a través dels quals pretén clarificar les diverses possibilitats existents d'escoles situades en el medi rural (p.179):

- a) *La situació jurídica: públiques o privades.*
- b) *L'ambient geogràfic: rural, suburbial i urbana.*
- c) *La situació administrativa: escola completa o incompleta.*
- d) *L'organització escolar basada en la graduació: unitàries i graduades.*
- e) *L'adscripció de l'alumnat: locals, comarcals, escola - llar.*

Una classificació que, a més de demostrar la gran quantitat de propostes que es troben englobades dins de l'escola rural, permet corroborar que no existeix un

tipus d'escola rural, sinó una escola rural de molts tipus diferents (Domingo, 2014). Una escola que ateneix a les propostes de Feu (2003), Bustos (2009) o Subirats (1985), pot estar al camp i ser de grans dimensions; una escola que pot localitzar-se en entorns urbans o periurbans i utilitzar sistemes d'agrupació propis dels entorns més rurals i en definitiva un conjunt de múltiples realitats que ens permeten observar les grans diferències entre tot allò que forma part d'aquestes escoles.

Més enllà d'aquesta indeterminació terminològica, diversos autors coincideixen en que es poden establir una sèrie de criteris o particularitats que estan presents en la major part de totes (Bustos, 2009; Feu, 2004; Santamaria, 1996; Subirats, 1983). Parlem dels criteris geogràfics o espacials, sociològics, demogràfics i pedagògics.

Primerament, si atenem al criteri geogràfic o espacial, l'aspecte primordial que caracteritza aquesta escola és la ubicació d'aquesta en el medi rural (Bustos, 2009). Una localització geogràfica que comporta el lligam amb una cultura pròpia, anomenada *cultura rural* (Feu, 1998). Una cultura en la que podem associar l'escola amb la població que tradicionalment s'ha dedicat al sector agrícola o ramader. Tot sense oblidar que, tal i com afirma Boix (1995), l'avanç de la societat ha desencadenat la ubicació de l'escola rural en un medi semi-urbà o no estrictament rural.

Pel que respecta als factors sociològics, l'escola rural sol ser aquella que és única en una localitat, que actua com a l'únic focus cultural d'una població o com a l'escola pública del poble (Bustos, 2009; Domingo, 2013). Sobre aquesta característica, Santamaria (1996) afirma que tot i estar socialment acceptada per la major part de la població, no ha de ser necessàriament d'aquesta manera. De fet, aquest autor rebutja la possibilitat de considerar com a sinònim escola rural i l'escola única en una localitat, tot i que és una característica que està present en moltes d'aquestes. Principalment, perquè podem trobar escoles rurals que es troben ubicades en grans poblacions i que presenten un ambient campestre i on predomina més d'un centre d'aquestes o d'altres característiques. El mateix ocorre en el cas de considerar l'escola rural com a l'únic focus cultural del poble,



ja que aquesta hauria de ser el ciment i l'origen per a transmetre la cultura del medi rural.

No obstant, en cas de comptar amb altres medis de suport que s'encarreguen d'aquesta transmissió, aquesta cultura passaria totalment desapercibuda i, per tant, el medi rural quedaria totalment desvirtuat i subsumit per la cultura dominant, la urbana (Feu & Soler, 2001). Finalment, pensar que l'escola rural en la major part dels casos és pública, podria ser motiu d'encert, tal i com exposa Santamaria (1996). Ara bé, no ha de ser necessàriament d'aquesta manera, i per tant, no podem obviar que a l'estat espanyol, a l'igual que a la resta del món en general, poden existir escoles privades o concertades que han nascut, evolucionat i mantenen la seua presència en el medi rural pels efectes positius que aquesta genera (contacte amb la natura, concentració en l'estudi fora dels estímuls de la ciutat, relacions personals entre iguals més sòlides,...).

A més, a nivell demogràfic, Santamaria (1996) afirma que l'escola rural és aquella situada en les poblacions que compten amb un nombre reduït d'habitants que oscil·la entre 500 i 1000. La mateixa opinió presenta Jiménez-Sánchez (1983) que la defineix com una escola petita que compta generalment amb menys d'una línia, i on per tant assisteixen poc alumnat sense lloc per a la massificació present a les escoles urbanes. Per aquest motiu, Amiguiño (2011) afirma que l'educació personalitzada és un fet habitual i l'adaptació de l'escola a l'infant és més fàcil que en altres entorns degut a la baixa ràtio present en les seues classes.

A nivell pedagògic, les escoles rurals presenten una estructura organitzativa heterogènia i singular (en funció de la tipologia d'escola) i amb una configuració pedagògica i didàctica multidimensional (Boix, 1995). Per aquest motiu, és molt possible que s'haja d'atendre l'alumnat, en funció del nombre d'unitats i tipologia escolar, en grups heterogenis, de diverses edats i generalment reduïts. A més, la projecció de les activitats de l'escola en l'entorn pot ser total (Berlanga, 2003). Per tant, aquest tipus d'escola està considerada com a un entorn ideal per a la innovació educativa, un lloc apte per a la formació que requereix d'un treball dur i implicat per part dels seus professionals (Abós-Olivares, 2007). A més, un dels elements que confereixen més força a l'escola rural com a element innovador és

la gran diversitat, ja que aquesta permet l'adequació a diferents tipus de realitats tractant d'aconseguir la mateixa finalitat, l'aprenentatge per part de l'alumnat. Per aquest motiu, es considera que l'escola rural és un entorn pedagògic idoni per a oferir als escolars educació i formació personalitzada, adaptada a les dades i al medi en què viuen. Tot tenint en compte que aquesta innovació, educació i desenvolupament del mitjà exigeix un gran esforç per part del professorat. D'acord amb aquestes propostes, Santamaria (1996, p.231) proposa una definició completa sobre l'escola rural:

L'escola rural és aquell centre educatiu de qualsevol nivell que situat en el medi rural intenta promoure la innovació educativa i el desenvolupament de la comunitat rural a la que pertany. Una escola en positiu, encara que exigent amb les deficiències que fins al moment queden per solucionar. Una escola d'esperança, basada en l'autoestima del propi subjecte i del medi que l'envolta. Així com, una escola d'autoafirmació, degut a l'esforç individual i comú que suposa.

Aquesta definició a més de permetre'ns tindre una postura positiva i esperançadora pel tipus d'ensenyament innovador que pot dur-se a terme en aquestes escoles, ens condueix a reflexionar sobre quina ha sigut la posició de l'escola rural en el manteniment del medi en el que es troba. Principalment, perquè fins a dia d'avui no ha tractat d'ajustar-se a les necessitats de la població rural, sinó més bé a exigències externes que entenien aquesta com a una escola simuladora dels entorns urbans i que per contra no entenia el medi propi com a una realitat a la que calia cuidar i potenciar. Per aquest motiu, alguns autors i autores com Feu (2006) o Domingo (2014), afirmen que aquestes escoles més que ser rurals han tingut un paper desruralitzador.

Per contra, tal i com afirma Soler (2005), l'època a la que ens referim ha passat i els condicionants socioeconòmics, polítics i culturals d'ara no són els mateixos que van afavorir la desruralització. Ara és possible que moltes escoles, a poc que s'ho proposen, siguin escoles rurals i deixen el seu paper d'escoles desruralitzadores. Per aquest motiu, més enllà dels grans beneficis a nivells pedagògics que presenta, segons Feu (2004) cal tenir en compte la necessitat d'aquesta escola de fomentar el manteniment de la població rural, la diversificació, evitar l'abandonament dels camps i la reconversió dels agricultors,

evitant així que es destruisca el medi ambient rural, a més d'evitar greus problemes interns en aquest sector econòmic que ocupa una part important de la població activa.

Per tant, és de vital importància per a l'escola rural treballar i promoure la comunitat en la que s'ubica (Boix, 2004; Bustos, 2009; Santamaria, 1996; Vázquez-Recio, 2008). Principalment, perquè si es promou el món rural podem garantir el futur de les escoles rurals. Unes institucions que tradicionalment s'han vist desplaçades d'aquest medi, degut als prejudicis socials i a la visió social urbanitzadora present al llarg de la història.

## **1.2. EVOLUCIÓ HISTÒRICA DE L'ESCOLA RURAL: DE L'ESTRUCTURA TRADICIONAL A LA NASCUDA EN EL MEDI LOCAL**

Per tal de descobrir la realitat que envolta l'escola rural d'avui, caldrà posar la mirada enrere per a conèixer el tractament que aquesta ha tingut històricament a l'estat espanyol. Sobretot, aprofundint en com les diferents èpoques passades han influenciat en la visió social que tenim avui en dia. Per tant, al llarg d'aquest apartat podem diferenciar entre l'escola rural d'abans i l'escola rural d'ara.

### **1.2.1 L'ESCOLA RURAL D'ABANS: MISÈRIA, SUBMISSIÓ I OBLIT ABSOLUT**

Per a començar el nostre recorregut resultarà imprescindible situar-se en la pell de la societat rural tradicional de principis del segle XIX. Una forma de vida que es troba molt allunyada de les urbs, dels costums de les grans ciutats i de les riqueses (Aganzo, 1982). Una vida senzilla, pròpia i particular que fou aprofitada pel govern de l'època per a desprestigiar la societat rural i una de les principals fonts de la seua cultura, la seua escola (Bustos, 2013).

Durant aquesta etapa, la vida a l'entorn rural es caracteritzava per sobreviure a través del treball (Feu, 2001). Una forma de vida vinculada principalment amb el sector primari, de sistemes de producció basats en els minifundis i en l'autarquia, on existia una escassa tecnologia i on l'assistència a les escoles era més que testimonial, ja que com deia Domingo (2013), s'havia de comptar amb mà d'obra que garantira la supervivència. Aquesta forma de vida, que comptava amb un

temps limitat per a l'educació dels infants, va desencadenar “*un tipus d'educació totalment homogènia*” ja que els diversos agents socialitzadors, la família, el grup d'iguals i la comunitat, “*transmetien una cultura bastant similar, els mateixos valors, costums, forma de veure la vida del món, de l'ésser humà, etc.*” (Feu, 1998, p.254). D'aquesta manera, l'educació es limitava a l'aprenentatge intergeneracional transmès de pares a fills, és a dir, al poder de la socialització primària (Berlanga, 2003). Tanmateix, l'escola era poc utilitzada com a transmissora de valors i cultura ja que el fet d'assistir a l'escola suposava veure reduïdes les potencials hores de treball i, per tant, afectar a l'economia familiar (Berlanga, 2003; Santamaria, 1996).

Per aquest fet, les escoles rurals de principis del segle XIX fins a meitat del segle XX, catalogades per Feu (2004) com *les escoles rurals d'abans*, estaven situades en el medi rural i eren pobres, estaven fetes malbé, tenien pocs recursos i estaven totalment oblidades per l'administració (Bustos, 2009). Eren escoles que acollien a una gran quantitat d'alumnat de diferents edats en una sola aula i amb una única persona docent, qui podia ser ajudat per algun familiar que actuava com a voluntari (Santamaria, 1996). Respecte als continguts curriculars, l'alumnat aprenia a llegir i escriure, així com nocions bàsiques de cultura i valors socials.

La formació dels mestres era molt limitada i en ocasions abandonaven els seus llocs per motius injustificats o perquè no els pagaven el sou. Pel que fa a l'ensenyament, utilitzaven la metodologia tradicional com a forma d'apropar o més bé d'imposar coneixements a l'alumnat a través del llibre de text com a font principal d'extracció de sabers (Carmena & Regidor, 1984). Una sèrie de coneixements que per contra es trobaven allunyats dels interessos de la societat rural i de les seues necessitats, ja que els mestres solien desprestigiar el medi rural. A pesar d'aquest fet, el més cridaner d'aquestes escoles no eren els mestres ni la metodologia convencional, ja que aquesta segons Santamaria (1996) també va predominar en les escoles ordinàries durant els segles XIX i XX. El que cal destacar d'aquesta escola és que a nivell social estava considerada com una escola abandonada o allunyada de la resta de centres educatius i que per a les polítiques educatives passava totalment desapercebuda. Per tant,

l'intercanvi d'experiències i el treball en equip eren substituïts per un ensenyament exclusiu dut a terme per un professor/a i el seu llibre de text.

Pel que fa als recursos de l'escola rural, Mata (1980) afirma que aquestes escoles tenien un caràcter marginal, principalment per l'emplaçament i les característiques dels recursos que es disposaven, ja que en moltes ocasions es trobaven en els llocs més inversemblants. Entre d'altres, en el pòrtic d'una església, als baixos d'un ajuntament, a la sala d'una masia abandonada o en el pitjor dels casos, en una quadra més o menys reconvertida que, malgrat tots els esforços, continuava sent poc adequada per a l'educació. Per tant, el mobiliari i els recursos materials d'aquests centres eren molt escassos i es limitaven als tradicionals pupitres o en el seu defecte a taules i cadires, pissarres, així com algun mapa i enciclopèdies en els que el professorat duria a terme les seues classes. Aquesta consideració de l'escola com a un centre allunyat i abandonat va desencadenar que fora considerada "*com a una escola miserable i de quarta categoria*" (Tous, 1985, p.144).

Tanmateix, cal remarcar que en aquesta època no existien tantes diferències entre les escoles incompletes i les completes, ja que totes les escoles públiques passaven desapercebudes per a l'administració, l'estat, les diputacions i els ajuntaments (Santamaria, 1996). No obstant, amb l'aplicació de la Llei General d'Educació de 1970, es produeix un distanciament entre la situació de l'escola ordinària i la incompleta, sent aquesta última la que quedarà en una situació marginada, ja que l'escola graduada passarà a ser "l'oficial" per a l'Estat. Tot a través de les polítiques educatives dutes a terme tot i que, més bé, caldria parlar de l'escassetat d'aquestes per al món rural. Entre d'altres, el discurs graduacionista caracteritzat per convèncer de la superioritat de l'escola urbana per damunt de la rural, el paper dels pares i mestres en la concepció social de la mateixa així com els factors històrics que han desencadenat el que avui en dia coneguem com a la l'escola rural d'abans (Carmena & Regidor, 1984).

A meitat del segle XIX s'aprovà la Llei d'Instrucció Pública, també coneguda com a Llei Moyano, que tindrà vigència durant més de cent anys i on per primera vegada podem trobar referències explícites sobre l'escola rural. La revisió d'aquesta llei ens dona a conèixer que a nivell legal, l'escola rural presentava

una gran inferioritat respecte a la ordinària, sobretot pel que a l'accés del professorat, ja que no era necessari tenir el títol de mestre/a i a més aquest podia ser compartit amb altres funcions. A més, el sou era consensuat entre el governador i l'ajuntament, una mostra de que els funcionaris de l'escola rural no tenien un sou mínim i per tant es trobaven menyspreats. En definitiva, tal i com apunten les següents cites, la situació de les escoles rurals de l'època era molt més que precària.

L'escola rural no comptava amb els recursos ni amb les infraestructures més elementals, tampoc en els recursos humans, ja que els mestres eren pocs, mal preparats [...] i pitjor pagats. Els continguts que transmetien eren pobres i els materials didàctics escassos i de mala qualitat (Corchón, 1997, p.45). La realitat del magisteri en aquesta època fou més que lamentable (Raso, 2012, p.29).

D'aquesta manera, podem observar que al llarg del segle XIX, el govern va potenciar una escola rural de poca qualitat, repleta de carències i apta només per a les classes més modestes, ja que sols assistien a elles aquells que no podien recórrer a una escola de majors dimensions o de règim privat. De fet, Raso (2012) afirmava que les instàncies polítiques demanaven que en aquestes escoles s'impartira un currículum més reduït, ja que consideraven que les persones d'aquest medi rural no estaven preparades per adquirir els mateixos coneixements que la resta.

L'any 1900 es va crear el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts que, juntament amb la creació de la Institució de Lliure Ensenyança fundada per Giner de los Ríos, proposen que l'Educació Primària i els seus professionals haurien de comptar amb una sèrie de reformes que els permetia progressar i evolucionar (Domingo, 2013). De fet, aquestes idees van marcar la transformació i la modernitat de l'educació espanyola, ja que per exemple es varen dur a terme la construcció d'edificis adequats per a tractar que l'alumnat assistira a classe de forma habitual, es va aconseguir una formació professional del professorat, crearen escoles i, sobretot, es va impulsar el seguiment de noves formes pedagògiques. No obstant, segons Sauras (2000), la principal perjudicada fou l'escola rural, ja que en aquestes mesures es potenciava la creació d'escoles completes que per contra tractarien d'acabar amb les xicotetes escoles.

Els principals canvis van arribar durant la Segona República. En aquesta etapa es promulgaren una sèrie de reformes que suposarien un gran avanç per al país, com fou el cas d'expandir l'educació a tota la població, sobretot tractant d'afavorir els entorns més desfavorits que en aquest moment eren els rurals (Jackson, 1999). Per aquest motiu, es creen llocs de treballs per a professorat, es subvenciona la creació de noves escoles i s'elaboren pressupostos de millora de centres públics. Entre totes aquestes, segons Boix (1995), les escoles rurals foren les més beneficiades, en gran part perquè eren les que es trobaven en situacions més precàries després d'haver estat en l'oblit durant quasi un segle. A més de les reformes en les infraestructures, s'introdueixen avanços a partir de la introducció de metodologies alternatives que busquen treballar les particularitats dels entorns rurals i aprofitar-les (Fernández & Agulló, 2007). D'aquesta manera, comencen a tenir les mateixes possibilitats que les ordinàries i s'intenten potenciar algunes de les característiques principals com, per exemple, la d'aprendre tenint en compte l'entorn de l'alumnat. La situació de les escoles rurals en aquesta època també millora per la implementació de programes que pretenen incentivar l'educació no formal. Entre d'altres, trobem les missions pedagògiques, les milícies de la cultura i les campanyes per acabar amb l'analfabetisme (Feu, 1998). En definitiva, en aquesta etapa s'intenta que l'educació arribi a totes les poblacions del país i l'escola rural passarà de ser una escola oblidada a tenir els mateixos drets que la ordinària.

Amb l'entrada al govern dictatorial de Franco, l'escola rural va patir un retrocés en totes les reformes que fins aquell moment s'havien aconseguit a partir de les propostes dels republicans (Lozano, 1980). Principalment, perquè es varen suspendre els plans de creació d'escoles públiques proposades, que ara dependrien de l'àmbit privat i de les esglésies. També, es suprimeixen els programes d'ajuda als pobles més petits per crear i millorar les seues escoles i fins i tot s'accepta que els pobles d'entorns rurals més menuts no tinguin escola, mostrant per tant una indiferència de l'Estat cap al món rural i cap aquells pobles amb menor quantitat de recursos. Aquesta actuació va desencadenar que l'escola rural fora de nou oblidada per tots a nivell oficial (Feu, 2006). De fet, entre els anys 1955 i 1970 es va intentar que aquesta desapareguera i es sotmetera a l'escola urbana. Per aquest motiu, el govern franquista va potenciar

la concentració escolar i la creació d'escoles llar, menjadors i transports escolars, ja que les instàncies governamentals tractaven de generar la imatge d'aquestes com un sistema poc racional, menys eficaç i sobretot molt limitat (Tous, 1985). Així, per exemple, transmetien que l'alumnat rural obtenia pitjors resultats acadèmics i, per tant, la promoció escolar era més complicada que per a l'alumnat de les escoles ordinàries (Carmena & Regidor, 1984). En la mateixa línia, exposaven que les agrupacions d'alumnat de diferents edats dirigides per un sol professor dificultaven les possibilitats de treball a l'aula (Feu, 2006). Finalment, afirmaven que l'alumnat del medi rural i urbà havien de tenir les mateixes oportunitats. Per aquest motiu, el govern dictatorial opta per potenciar el mateix tipus d'ensenyament per a l'alumnat de l'entorn rural i de l'urbà sense tenir en compte les particularitats de cada entorn (Berlanga, 2003).

Al finalitzar la dictadura, la supervivència de les escoles rurals segueix comptant amb diverses controvèrsies i contradiccions. Entre altres, l'aprovació, per part del govern, de la construcció de centres de huit o més unitats, de manera que els pobles més petits es veien incapaços de tenir el seu propi centre. Per contra, es destinen ajudes als pobles i als professors de centres petits entre els anys 60 i 70. Ara bé, aquestes es limiten a ajudar a l'escola rural a nivell estructural (infraestructures bàsiques) però no tracten de garantir ni potenciar l'educació d'aquestes escoles (Bustos, 2011). A més a més, el problema s'agreujava a causa de l'escassa formació duta a terme en les escoles de magisteri per a poder donar classe en un entorn rural (Tous, 1981). Sobretot, perquè el professorat novell considerava aquestes escoles com l'entrebanc a superar abans de poder accedir a una plaça en una escola urbana (Mata, 1980) i el poc atractiu per a viure que oferien els pobles xicotets, en comparació a les grans poblacions. Si ben bé les famílies també consideraven l'escola un "entrebanc", els seus motius eren ben diferents: no volien que els seus fills i les seues filles anaren a l'escola perquè retenien mà d'obra i es transmetien coneixements allunyats del món agrícola i ramader (Fustè, 1996). Conseqüentment, l'absentisme escolar era gran. Les famílies més riques, duïen els seus fills a les escoles graduades o privades, fora de l'àmbit rural, convertint per tant les incompletes en les escoles dels pobres, dels llauradors assalariats o d'aquells que no destacaven ni social ni econòmicament.



A la segona meitat del segle XX, aquestes diferències augmenten a causa de la crisi econòmica i social, que també va perjudicar a l'escola rural. Aquesta crisi desencadenaria una emigració massiva a les ciutats, l'envelliment de la població rural, una crisi profunda de valors, un qüestionament de les maneres de fer i pensar tradicionals que afavoriren la imposició de les pautes de producció i consum capitalistes, i una dependència del sector urbà (Camarero, 1993). En definitiva, l'escola rural va viure una situació de retrocés i d'oblit per part del govern des de mitjans del segle XIX fins a meitats del XX, a excepció de les mesures aplicades pels governs republicans. De la mateixa manera, no va rebre cap tipus de reconeixement social, ni les mateixes possibilitats que un centre ordinari, ni es varen respectar les seues pròpies particularitats (Berlanga, 2003; Bustos, 2009; Feu, 2004; Santamaria, 1996).

### 1.2.2 L'ESCOLA RURAL ACTUAL: LA RENAIXENÇA D'UNA CULTURA PRÒPIA

En l'actualitat trobem una situació prou diferent. Segons Sepúlveda i Gallardo (2011), el món rural ha patit una gran transformació des de l'última meitat del segle XX. Les persones del camp han vist la necessitat d'adaptar-se a les exigències de la societat actual, per tal d'evitar que aquests espais queden despoblats a causa de l'èxode rural. Ara bé, segons Domingo (2014) a dia d'avui ens trobem en un estancament d'aquesta despoblació, encara que en determinats entorns rurals ha augmentat recentment el nombre de persones, evitant per tant el perill de desaparició dels pobles més menuts. Sobre el mateix aspecte, Bustos (2011) afirma que en aquest moment ens trobem davant d'una nova demografia nascuda en el món rural a causa de les oportunitats sorgides en aquestes societats.

Aquesta sèrie de canvis reflecteixen que l'evolució de la societat rural no s'ha limitat exclusivament a una variació en els sistemes de producció i en el tipus d'economia predominant en aquestes zones, sinó que tal i com afirma i Bustos (2009) el tipus de vida de la societat rural s'ha vist influenciada "*pels corrents migratoris, a causa de la incorporació a la Societat de la Informació i de la major visibilitat amb la que a hores d'ara compta la dona*" (p.450). També, la societat ha evolucionat degut a la "*internacionalització, a la globalització del sistema*

*econòmic i a les pautes de comportament uniforme*" (Abós-Olivares, 2007, p.4). Per aquest motiu, i amb la necessitat de sobreviure, els habitants del medi rural van haver d'adaptar-se a les necessitats de la societat rural, conformant-se d'aquesta manera una societat rural moderna que s'ajustaria progressivament als esquemes de producció, comercialització i consum típics de la societat capitalista. Aquesta sèrie de mesures que es donaren en l'espai econòmic i productiu tingueren com a conseqüència un canvi en els valors, les pautes de comportament, els hàbits de consum i la cultura de bona part de la població rural (Abós-Olivares, 2007).

Així doncs, la industrialització ens permetrà observar una gran diferència entre el medi rural tradicional predominant fins als anys 70 i el medi rural modern (Feu, 2004). En aquests espais rurals actuals, *"es produeix un augment dels agents de socialització, ja que als agents socialitzadors tradicionals s'incorpora l'escola i més recentment els mitjans de comunicació de masses"* (Feu, 1998, p.109). Aquestes variacions condueixen a que el contingut i la forma educativa varie respecte a la visió tradicional, ja que a hores d'ara apareixerà diversificada a causa de les diferents visions aportades per cadascuna de les instàncies educatives, que en aquest moment plantejaran una sèrie de valors, coneixements i relacions socials que no són únics ni uniformes. Malgrat això, segons Berlanga (2003) el problema recau en que al llarg del temps en les societats rurals s'ha establert una lluita de poder entre els diversos agents en el quals, la cultura tradicional transmesa pels pares i mares, grup d'iguals i per la comunitat s'ha vist superada pel poder de l'escola i dels mitjans de comunicació. Aquest fet ha permès que els nous agents de socialització transmeteren una cultura determinada i una visió del món concreta que tendiria a generalitzar un estil de vida generalment urbà.

Pareix ser que l'escola, la societat actual, la revolució industrial, les noves formes de vida, els valors desenvolupats al context espanyol, tal com proposen diversos autors com Carmena i Regidor (1984), Boix (1995), Santamaria (1996), o Sepúlveda i Gallardo (2011), han modificat la vella escola rural tradicional per una nova escola rural que podria definir-se com a una institució cada vegada

més urbana i que de fet, oblida la diferència entre models d'escola. Sobre aquest aspecte Boix afirma que:

La pedagogia rural o pedagogia de camp com a tal avui en dia es troba més arrelada al territori llatinoamericà [...], ja que a Europa moltes de les poblacions rurals compten amb serveis de qualitat com educació, salut, transports, comunicacions, etc. I amb oportunitats d'ocupació semblants a les de les ciutats (Boix, 2011, p.15).

Una afirmació que, per una banda, ens dona a conèixer que avui en dia l'escola rural segueix estant associada en molts països arran del món amb la pobresa i el món indígena (Boix, 2003); però que, altrament, ens permet observar que en el nostre entorn predomina un sistema de constant urbanització de l'escola rural encaminada a l'organització de centres per graus a causa de les facilitats que aquesta distribució comporta a les escoles ordinàries. Sobre aquest aspecte, Santamaria i García es presenten molt contundents, afirmant que "*l'escola rural està canviant*" (Santamaria, 1996, p.183) o que directament "*en l'actualitat ja no existeix l'escola rural*" (García, 1985, p.11). Així mateix, algunes autores com Subirats (2000) afirmen que aquesta escola evoluciona al ritme del sistema educatiu i de la societat i que, per tant, l'escola rural incompleta podria acabar convertint-se en una escola amb les mateixes característiques que les completes. Sobre aquest aspecte, Ortega (1994) afirma que no es tracta d'un fet actual, ja que la pròpia escola rural s'ha encarregat de transmetre al llarg de la història, una sèrie de valors i costums propis de la vida urbana. D'aquesta manera, no ha suposat un avanç per al medi rural, sinó més bé tot el contrari, ja que ha sigut generadora d'èxode rural i s'ha encarregat de menysprear aquest tipus d'entorns (Subirats, 2000).

Per contra, Santamaria (1996) tracta de justificar el valor de l'escola rural afirmant que ha desencadenat una sèrie de beneficis per al medi rural com és el cas de reduir l'analfabetisme i promoure l'extensió i ampliació de coneixements de la població rural. En els anys 70, ja es parlava de l'alt valor formatiu d'aquestes escoles per a poder transmetre la cultura pròpia, la del món rural (Feu, 1998). Per aquest motiu, Santamaria (1996) considera que l'escola és la institució idònia per a recuperar el medi rural, tractant de mantenir la seua població, tenint en

compte la diversificació dels sectors de producció i la reconversió dels agricultors i de la seua forma de treball. D'aquesta manera, si l'escola s'adapta a l'entorn, podrà afavorir i garantir la supervivència de la comunitat rural en la que es troba immersa.

Si ens situem històricament, l'escola rural als anys vuitanta es troba en un procés de transició a l'igual que la societat espanyola en la que tracta de recuperar-se després de l'oblit absolut pel que va haver de recórrer al llarg de la dictadura. I és que a partir de l'entrada en democràcia amb el primer govern socialista nascut l'any 1982, s'impulsa el manteniment de l'escola rural, es critiquen les polítiques que fins al moment s'havien dut a terme sobre aquest tipus d'escoles, es paralitza el procés de concentració escolar que pretenia acabar amb aquestes escoles, es creen serveis i programes destinats en particular a les escoles rurals i, fins i tot, es construeix un marc educatiu flexible en el qual tinga cabuda l'escola genuïnament rural. En aquest moment es parlava d'un futur esperançador per a l'escola rural, ja que tal i com afirmava Tous (1985), quan tot pareixia perdut, aquesta aconsegueix imposar-se i tornar a ressorgir amb més energia que mai.

Aquest canvi comença a ser una realitat creïble gràcies a l'actuació de diversos agents vinculats amb el món educatiu, polític i sindical. Principalment, perquè es transmet un discurs en el que es potencia la capacitat organitzativa, educativa i relacional de l'escola rural, a partir de l'experiència duta a terme per mestres rurals i professorat universitari que donava suport a aquestes realitats. També, a causa del nou constructe que es fa dels pobles, revaloritzant alguns espais que anteriorment passaven desapercibuts i que a hores d'ara pareix que tornen a ser atractius per a la societat en general. La promoció i conservació de les escoles rurals també es porta a terme segons Carmena i Regidor (1984) per la implementació d'un programa d'educació compensatòria, de serveis de suport escolar i centres de recursos, cursos per a joves, inversions en obres i equipaments en zones rurals, etc. Un exemple el podem trobar en la creació de diversos serveis educatius i de suport: centre de recursos del professorat de centres rurals. També, en la legalització de supraestructures sorgides de la base: Centre Rural Agrupat (CRA) amb l'objectiu de millorar les condicions de vida dels

mestres rurals. Finalment, a partir de la classificació de les escoles rurals com a escoles preferents en els concursos proposats pel Ministeri d'Educació.

A més a més, diversos autors afirmen que al llarg de la dècada dels 70 i amb l'entrada en democràcia, la comunitat educativa promovia la necessitat d'aconseguir una educació pública i que tinguera en compte la llengua pròpia, especialment al context valencià (Carmena & Regidor, 1984). Tot a partir de moviments sorgits en la clandestinitat i amb el suport d'institucions implicades en la lluita i el canvi. Aquest procés, permetria l'aparició d'una gran quantitat de persones que lluitaven per millorar no tan sols l'escola ordinària i graduada, sinó fer que l'escola del poble sorgida en el medi rural, també tingués una millora de futur. D'aquesta manera, bastants mestres rurals començaven a lluitar per aconseguir una escola més activa, oberta al exterior, més participativa, democràtica i vivencial. També, pretenien sortir de l'aïllament i l'oblit al qual havien estat subsumits fins aleshores, per la qual cosa varen crear unes supraestructures escolars denominades Zones Escolars Rurals (ZER). En aquest moment, els mestres tenien interès per autoformar-se i per intercanviar experiències amb altres professionals que formaren part d'aquest tipus de centres, tal i com veurem en les iniciatives següents proposades per diversos autors (Boix, 1995; Feu, 1998; Santamaria, 1996):

- a) Millora de la pràctica pedagògica i docent, apropament dels continguts a les realitats de l'alumnat, l'intercanvi d'experiències entre ells, el professorat i la comunitat educativa. Tot açò suposa utilitzar tècniques educatives més apropiades, dur a terme activitats fora del centre, potenciar la realització d'activitats extraescolars i la incorporació d'altres agents a la comunitat escolar.
- b) Treball amb altres professionals de la zona per a compartir problemes, intercanviar experiències, crear projectes de gran validesa educativa o activitats que permeten agrupar a l'alumnat de diverses escoles incompletes.
- c) Jornades destinades a intercanviar projectes i auto formació en les que es parla sobre les característiques i problemàtiques de les escoles petites

(Escoles d'estiu Rosa Sensat, Escoles d'estiu de comarques i Jornades d'escoles rurals de Catalunya).

Aquestes iniciatives han servit per a consolidar grups de mestres rurals, elaborar propostes educatives i dissenyar estructures organitzatives que fomenten la participació entre els i les mestres i l'alumnat. A més, han desencadenat un debat crític sobre els avantatges i inconvenients de l'escola petita, per a implicar al govern en la supervivència d'aquestes i, en definitiva, per a crear una conscienciació social sobre la seua existència. Referent a les seues particularitats, Feu (2001) afirma que tot i que la societat estiga encaminada a enfortir la vida pròpia de les grans ciutats, la societat rural segueix mantenint alguns trets diferenciadors que incideixen en el marc educatiu de manera directa. Entre d'altres, les relacions interpersonals, l'hàbitat, el comportament i la vida de les persones, les estructures social o les relacions de producció. Sobretot, perquè l'entorn rural desenvolupa una funció ecològica, social, cultural i productiva que no pot ser oblidada per cap sistema polític ni educatiu. Un caràcter específic en la vida social, familiar i cultural que determina la transmissió de valors com compartir, col·laborar, respectar-se, donar-se suport i comunicar-se, necessitat de sobreviure, superar l'aïllament tradicional, sortir de l'anonimat i superar els prejudicis emesos cap aquest medi (Abós-Olivares, Bustos & Boix, 2010).

Ara bé, aquestes particularitats no fan referència exclusiva al medi rural sinó que també afecta a la pròpia escola rural. Principalment, perquè aquesta presenta *"una estructura organitzativa heterogènia i singular, a més d'una configuració pedagògica i didàctica multidimensional"* (Boix, 1995, p.7). També, perquè es caracteritza per tenir un model educatiu obert, compromès amb la comunitat, que valora la cultura en què es troba immers, la diversitat, els diferents ritmes d'aprenentatge, l'entorn propi i el seu alumnat per tal de garantir un ensenyament que respecte la identitat de cadascú (Sepúlveda i Gallardo, 2011). Així, les paraules d'Abós-Olivares sobre la supervivència d'aquesta escola són molt clarificadores, ja que afirma que *"l'escola rural té futur perquè encara existeix, no és una relíquia del passat, és un fet real, actual i molt difós en la geografia espanyola."* (Abós-Olivares, 2007, p.230). Sobre aquest aspecte, Sepúlveda i Gallardo (2011) afirmen que l'escola rural deixarà d'existir en el cas que el món

rural no tinga possibilitats de subsistència. Per aquest motiu, la importància de dur a terme iniciatives per a tractar de superar la situació de crisi del medi rural que s'ha vist augmentada actualment per la crisi global. Tot amb la finalitat de superar la invisibilitat d'aquestes escoles i, per tant, la seua possible desaparició (Berlanga, 2003).

D'aquesta manera, i amb l'objectiu d'afirmar i valorar les particularitats de l'escola rural, es produeix l'aparició del medi local. Una unitat política i administrativa que tal i com exposa Feu (1998) sorgeix a causa de que el món rural ja no funciona de la mateixa manera per la influència del món urbà i pel canvi en els estils de vida. Tanmateix, pel nombre reduït de persones, el funcionament d'aquest tipus de poblacions no té res a veure amb els entorns urbans i les grans ciutats. Per tant, cal optar per un nou concepte que pugui definir aquesta nova realitat, propiciant el desenvolupament d'un estil de vida diferent al que domina a les grans ciutats, propi i exclusiu d'aquests medis locals. La seua aparició també desencadenarà grans variacions en el funcionament i les característiques de l'escola rural, que seran exposades al llarg del següent apartat. Una sèrie de canvis, que segons diversos autors com Feu (2001) o Santamaria (1996) influeixen en l'ensenyament dut a terme en les escoles rurals. Per aquest motiu, la necessitat de dur a terme un canvi conceptual que dona lloc a l'aparició de *l'escola rural d'ara*.

### **1.3. FUNCIONAMENT I CARACTERÍSTIQUES DE L'ESCOLA RURAL**

Al llarg d'aquest apartat aprofundirem en quines són les característiques que podem trobar de forma generalitzada a les escoles rurals. Aquestes seran presentades en torn a tres camps principals: (1) l'alumnat, (2) l'ensenyament i el paper dels mestres, i (3) els recursos materials, espacials, personals i temporals que predominen en aquestes escoles.

#### **1.3.1 L'ALUMNAT A L'ESCOLA RURAL**

La primera característica, i una de les més identificatives de l'escola rural, és que l'alumnat es troba agrupat de manera heterogènia. I és que *“a diferència de les escoles ordinàries, l'alumnat no sols s'agrupa en diferents nivells segons*

*el gènere, nivell intel·lectual, procedència geogràfica, classe social, estatus, ètnia... sinó que també aquestes agrupacions heterogènies es duen a terme en funció de l'edat"* (Feu, 1998, p.9). Per aquest motiu, tal i com afirmava Barba (2011), en una mateixa aula ens podem trobar amb alumnat de diferents edats amb diferents moments dels processos maduratius. La diversitat, per tant, és l'aspecte comú de les agrupacions d'alumnat a l'escola rural, ja que podem trobar des d'un mínim de dos o tres cursos a la vegada, en el cas de les cícliques, o d'un màxim de totes les unitats disponibles, en el cas de les unitàries (veure apartat 2.2.4). Les agrupacions de l'alumnat parteixen del principi del respecte cap a la naturalitat i, per tant, aquesta heterogeneïtat és el punt de partida per aprendre dels altres i amb els altres. Per aquest motiu, és habitual poder trobar a classe a grups de diferents edats, també anomenats multigrau, que segons Boix (2004), treballen de manera conjunta i coordinada, ajudant-se uns als altres i establint relacions socials independents de les característiques de l'aula. Seguint en aquesta línia, López-Pastor (2002) considera que els agrupaments de l'aula sorgeixen de manera natural, molt a prop de la realitat de les relacions de fora de l'escola. I és que els xiquets i les xiquetes, des de la primera infància, estan acostumats a viure junts i compartir experiències donades les característiques demogràfiques dels pobles menuts, on estan emplaçades habitualment aquestes escoles.

Aquest fet no ha de significar necessàriament que tots es troben totalment inclosos a la perfecció. En algunes d'aquestes escoles també solen produir-se situacions discriminatòries on l'alumnat s'agrupa en funció del nivells de competència (per exemple en la classe d'Educació Física) i on, per tant, l'alumnat més menut o, en aquest cas, el menys hàbil, pot quedar exclòs (Barba, 2006). Per aquest motiu, és important remarcar la implicació del professorat en la conformació dels grups, ja que tot i que estiguen acostumats a ser agrupats de forma heterogènia, aquest tipus de treball ha d'anar acompanyat per l'aprenentatge de la solidaritat i comprensió dels problemes dels altres, forma a través de la qual podran ser conscients de les diferències entre inclusió i exclusió (Boix, 1995). En aquest àmbit, l'escola rural es presenta com a un context propici, ja que aquesta és com una xicoteta família on la relació entre els membres de la



comunitat educativa és més directa, familiar, hi ha més confiança i s'estrenyen llaços d'amistat, afecte i respecte (Pedraza, 2011).

Així mateix, pel que fa a la resolució de conflictes *“són solidaris i comprensius davant els problemes i necessitats dels seus companys i de la seua pròpia realitat”* (Boix, 1995, p.41). Un interès en la socialització de l'alumnat que desencadena que a les escoles rurals, tal i com afirma Hervás (1992), hi hagen pocs conflictes en relació amb altres tipus d'escoles i que en cas d'existir no siga necessària la participació de persones adultes per a poder resoldre'ls. Sobre aquest aspecte, Feu (1998) afirma que en les escoles rurals no cal dur a terme una gran quantitat de normes i prohibicions a causa del nombre reduït d'alumnat i de la relació de familiaritat entre tots els membres de la comunitat educativa, sinó que principalment els problemes els resolen el propi alumnat. Tot tenint en compte que en el cas de requerir-ho es produirà un diàleg amb el professor que podria desencadenar en una conversa en les famílies en cas de ser més greu. En poques ocasions, s'utilitzen mesures de càstig o imposicions pròpies de la metodologia convencional. Per aquest motiu, cal remarcar que predomina l'organització pròpia i l'autoaprenentatge. Tanmateix, s'opta per una resolució de problemes basada en el diàleg o les converses democràtiques en les que l'alumnat, guiat pel professor/a, aprén a comprendre els problemes i compartir-los amb la resta de companyes i companys (Pujol, 1984).

Finalment, cal remarcar que el fet de compartir aula amb companyes i companys de diferents edats, incentiva l'alumnat a gaudir d'autonomia per a realitzar el propi treball, ja que mentre la mestra/el mestre treballa en algun dels cursos, en moltes ocasions la resta d'alumnat ha d'esperar el seu torn treballant de manera autònoma, tractant que qualsevol dubte pugui ser resolt amb l'ajuda d'algun company/a. Com diria Feu (2001), l'escola rural per sí mateix tracta de promoure un ensenyament on cada alumne/a haurà de ser el seu propi mestre. Aquest aspecte pren una rellevància especial, segons Boix i Bustos (2014), quan estem tractant amb grups d'alumnat de diferents edats en un mateix espai a càrrec d'un sol mestre que ha de respondre a les múltiples i diverses demandes curriculars. Una sèrie de situacions que permeten a l'alumnat reflexionar sobre el seu propi

procés d'aprenentatge i tot allò que aquest impliqui juntament amb els seus companys del grup-classe.

A més d'aquestes característiques, també haurem de remarcar les problemàtiques amb les que avui en dia s'enfronta l'alumnat de l'escola rural i quins són els motius que les desencadenen. La gran majoria d'aquestes es troben vinculades amb el medi en el que s'ubica aquesta escola, la societat rural i els principis i valors que suposa formar part d'aquesta realitat (Feu, 1998). D'aquesta manera, la gran dificultat que suposa per a l'alumnat que assisteix a aquestes escoles expandir les relacions socials més enllà de l'alumnat que forma part del propi poble, ja que tal i com hem comentat anteriorment al parlar sobre el funcionament d'aquestes, l'alumnat comparteix tant l'espai escolar com les experiències i amistats fora d'aquesta. Per aquest motiu, produeix un aïllament de l'alumnat, ja que compten amb pocs companys/es i amigues/amics. Aquest aspecte també genera que a l'interior de l'aula es produïska un empobriment de les relacions de comunicació-experimentació i que per tant hi haja un menor intercanvi d'informació (Canário, 2008). Una de les altres dificultats més destacades radica en la falta de motivació que senten els habitants de la societat rural a l'hora d'estudiar, ja que predomina la tradició d'anteposar el treball que produeix beneficis a curt termini, a aquell que requereix l'estudi i un benefici a llarg termini (Kincheloe, 2008).

Altra problemàtica es centra en la falta de consideració de les escoles rurals per part del marc legislatiu actual, ja que tal i com afirmen Feu (2004) i Hernández (2000), el tractament que es fa de l'escola rural en el currículum vigent no té en compte la realitat del seu entorn. Principalment, perquè consideren que la cultura predominant és la urbana i que, per tant, la rural no té cabuda en les escoles del nostre territori. Sobre aquest aspecte, Flecha & Castro (2005) afirmen que la societat urbana tracta de concebre una educació uniforme, que estiga fora de perill de la contaminació de la cultura i de la gent popular. Per aquest motiu, podem observar que l'escola no respon a les característiques del seu entorn sinó que més bé tracta d'excloure les particularitats lingüístiques, socials i culturals pròpies de la cultura rural (Bustos, 2013).

D'acord amb allò establert al currículum, les editorials tampoc parlen de la realitat rural. Si revisem els llibres de text i els continguts que conformen aquests manuals educatius, trobem escasses referències amb la vida al camp i amb el medi rural (Barba, 2005). És a dir, s'opta per transmetre una única realitat possible que provoca la ruptura dels menuts amb la seua pròpia realitat concebent-la com a una realitat llunyana i desconeguda que s'imposa a la forma de vida que ells coneixen (Ortega, 1994). El mateix ocorre amb el cas de l'estructura educativa que actualment presenten aquestes escoles, dissenyades únicament i exclusiva per a l'escola urbana. De fet, els habitants del medi rural consideren que aquesta no és funcional, ja que passen massa temps en l'escola i que d'aquesta manera es dificulta l'educació participativa, integral i oberta perquè elimina el poder dels altres agents de socialització que poden ser igual o més importants que l'escola (Feu, 1998). Així doncs, la gent del camp expressa la preocupació davant la possibilitat que el model urbanitzador de l'escola acabe substituint els valors culturals transmesos per la família al medi rural i que determinen la seua forma de vida, allunyada de les costums de les grans ciutats. Principalment, si tenim en compte que per al món rural l'escola cal que siga una institució al servei de la comunitat que lluita per la construcció i manteniment dels pobles (Bustos, 2007).

Finalment, trobem dificultats vinculades amb el treball que du a terme l'alumnat. Entre d'altres, Boix & Bustos (2014) proposen una sèrie de problemàtiques sorgides a partir de les agrupacions heterogènies multigràu i que al seu parer dificulten l'ensenyament; sobretot, fent referència a tenir als diversos cursos correctament atesos arribant a assolir els mateixos objectius i finalitats que l'ensenyament amb les mateixes condicions que a les escoles urbanes. Davant d'aquesta situació, proposen com a solució emprar desdoblaments i comptar amb mestres de suport per a reduir el nombre d'alumnat i cursos amb els que es compten en el interior de l'aula. D'altra banda, observen grans dificultats a l'hora de regular i controlar el nivell real de l'alumnat, sobretot perquè el treball autònom i individual pot desencadenar grans diferències entre el treball final que han dut a terme cadascun dels xiquets/es. Per aquest motiu, es proposa com a solució la necessitat d'establir límits o barreres que cal sobrepassar. És a dir, una sèrie de pautes o guies comuns que permeten assolir els objectius proposats sense

limitar la llibertat de treball. A més, i d'acord amb aquesta metodologia que dóna més protagonisme a l'alumnat, Boix i Bustos (2014) plantegen la dificultat que els suposa escollir i realitzar les activitats per ells/es mateixa i de fer ús de la responsabilitat i iniciativa personal per a poder resoldre-les. Finalment, trobem que a les aules multigrau els l'alumnat de cursos superiors pot sotmetre's a explicacions o activitats que ja coneixen o han sigut treballades i que, per tant, poden suposar desmotivació o avorriment.

### 1.3.2 L'ENSENYAMENT I EL PAPER DELS/LES MESTRES A LES ESCOLES RURALS

El paper del mestre/a també serà molt distint que a les escoles ordinàries. Sobretot, perquè treballar amb alumnat de diferents edats en una mateixa aula requereix un professorat que estiga totalment integrat i adaptat a aquestes exigències (Corchón, 2000). I és que l'alumnat requereix treballs conceptes, procediments i actituds diverses adaptades al seu grup d'edat però, a la vegada, podran nodrir-se d'aquells que van destinats als companys de major o menor edat. La clau recau en recuperar les propostes d'autors de l'Escola Nova com Dewey o Freinet, de la Institució de Lliure Ensenyament o de propostes de pedagogies de l'enfocament crític com ara la de Freire (López-pastor, 2002).

A més a més, l'ensenyament també es veu condicionat per la quantitat de recursos humans, ja que aquestes escoles compten amb una quantitat molt inferior de personal docent que qualsevol centre ordinari. Per tant, el professorat treballarà de forma habitual i/o diària amb el mateix alumnat en diverses matèries, moments del dia, etc. Així mateix, és molt probable que alguns dels i de les mestres del centre actuen com a tutors/es o especialistes a la vegada o que fins i tot formen part de l'equip directiu. Els i les mestres d'aquestes escoles, com proposa Feu (1998), fa unes dècades, cap als anys 70-80, impartien tot tipus de coneixements de les diferents especialitats i disciplines. Una forma de treball que encara s'utilitza en algunes escoles unitàries de poblacions molt menudes que no presenten cap tipus d'agrupació estructural com són els (CRA) o les ZER. Malgrat això, en l'actualitat aquesta tendència s'ha vist reduïda a causa de l'aparició dels mestres itinerants que es desplacen entre les poblacions properes de similars característiques. També, en el cas que existisca l'agrupació entre

més d'un centre, aquests comptaran amb un horari compartit d'acord amb les exigències dels centres implicats (Feu, 1998). Altrament, una de les característiques principals dels mestres d'aquestes escoles és que com a mínim solen tindre al mateix nombre d'alumnat durant dos anys. Un fet que suposa que el mestre segueisca l'evolució i el progrés de l'alumnat de manera detallada i que adapte l'ensenyament a les seues pròpies necessitats. També suposa haver de dissenyar una major quantitat de material per a que l'alumnat no repetisca les mateixes activitats d'un any a altre. Sobre aquest aspecte, Sauras (2000) afirmava que en les diferents editorials existien pocs materials específics per a les escoles rurals, desencadenant per tant una major dedicació del professorat per a dissenyar-lo i adaptar-lo al seu alumnat. Per contra, més enllà de ser un problema, seria una possibilitat per a que el professorat elaborara el seu propi material i el compartira posteriorment amb altres companys que es trobaren en situacions similars (Hervás, 1992).

Respecte a la vinculació amb l'entorn, el mestre rural també compta amb una característica particular, la polivalència. Principalment, perquè formar part d'aquestes escoles suposa ser un dinamitzador cultural, fet que suposa implicar-se en activitats culturals del poble organitzades per a tota la comunitat educativa amb l'ajuda de pares, ex-alumnes, etc. (Canário, 2008). Finalment, cal destacar que d'acord amb l'espai escolar anteriorment comentat, les escoles rurals es caracteritzen per obrir les seues portes a l'exterior. Per aquest motiu, és molt habitual trobar a l'interior a mares, pares o altres familiars que actuen com a voluntaris en l'ensenyament d'algunes temàtiques en les que puguen resultar d'ajuda al professor (Bustos, 2011). Sobretot, vinculades amb la seua tasca professional o amb alguna habilitat que puga ser utilitzada a l'aula i que probablement siga desconeguda pel professorat que agrairà de bon grat l'ajuda dels pares. Aquest fet, també implicarà ser una mena d'assessor pedagògic que és capaç de dialogar amb les famílies en diferents moments i llocs, separant, per tant, les barreres entre escola i família que en aquest tipus de centres es veuen totalment reduïdes (Tonucci, 1996).

Pel que fa a l'ensenyament i les estratègies metodològiques emprades a l'escola rural, cal remarcar que les característiques d'aquestes escoles permeten al

professorat dur a terme un ensenyament particular, personalitzat i individualitzat a causa del reduït nombre d'estudiants. Un aspecte que permet establir una relació més fluida entre professorat i alumnat i que els primers obtinguen “*un millor coneixement de l'alumnat, un major temps de interrelació, proposar tasques concretes a cada alumne en funció dels seus necessitats, atendre personalment l'alumnat en funció de les seves necessitats.*”(Barba, 2011, p.233). Seguint amb aquesta línia, López-Pastor (2008) considera que una tasca fonamental realitzar adaptacions a les diferents tasques presentades per a que tot l'alumnat participe d'una mateixa activitat dins de les seues capacitats. De la mateixa manera, el fet de contenir grups heterogenis formats per alumnat de diferents edats, afavoreixen la creació dels cercles concèntrics de formació (CCF), que són sistemes d'ensenyament i aprenentatge oberts que es basen fonamentalment en l'autonomia de l'alumnat, per a que aprenguen en funció dels seus interessos i de les seues necessitats (Feu, 1998).

Així mateix, des que l'alumnat entra a l'aula aprén que la mestra o el mestre no pot estar sempre a la seua disposició. Per aquest motiu, va perfilant amb el pas del temps una individualitat pròpia adaptada al seu ritme de treball (Boix, 1995; Sauras, 2000). Tot tenint en compte que el paper del professorat es basa en actuar com a un guia que conversa amb el seu alumnat, revisa els treballs, proporciona orientacions, respon a preguntes, dóna explicacions, atén a qui ho necessita, etc. Totes aquestes característiques, permeten a l'alumnat confiar en sí mateix i ser conscient de que en qualsevol problema el professorat està al seu abast. Una forma a través de la qual els i les alumnes “*aprenen a ser responsable de l'èxit o fracàs de les seues pròpies accions*” (Boix, 1995, p.38). Una autonomia que s'aconsegueix a mesura que l'estudiantat va creixent i aprén a treballar d'aquesta manera. Per aquest motiu, podem observar com l'alumnat de major edat treballa de manera més autonomia i lliure mentre que els més menuts compten principalment amb l'ajuda del professorat o de companys/es dels cursos superiors (Boix, 1995). Ara bé, cal remarcar donar autonomia a l'alumnat no significa que aquest siga autodidacta, ja que necessàriament haurà de ser guiat, atès i informat per aconseguir que el seu treball sigui adequat i pugui avançar al seu propi ritme. Tot tenint en compte que per a dur a terme múltiples tasques a

la vegada, el professor haurà de planificar al detall les seues activitats, sense deixar lloc a la improvisació (Bustos, 2009).

En aquestes, el professorat també utilitzarà un currículum flexible, obert i integrat en el medi, en el qual podran variar l'ordre i l'elecció de les activitats sense massa dificultats i segons el propi parer. A més, els mestres duran a terme un currículum en el que necessàriament hauran d'aparèixer integrats elements que tenen en compte la realitat política, social i/o econòmica de la seua comunitat. Un entorn que es caracteritza "*per preservar trets d'identitats pròpies, basats en una plataforma comuna d'elements estructurals, idees, valors, tradicions i recursos*" (Boix, 2011, p. 32). Per aquest motiu, es produeix una vinculació de l'individu amb el medi social i natural, ja que l'alumnat aprèn en contacte amb el medi d'origen i disposa de més temps per a interactuar amb les possibilitats que ofereix (Berlanga, 2003; Bustos, 2011). De la mateixa manera, amb aquest tipus de pràctiques, l'escola contribueix a promulgar la cultura del poble perquè promou la identitat col·lectiva, afavoreix les formes culturals particulars i atura la ruptura precoç amb la comunitat d'origen. A més, també permet l'entrada de nous corrents, noves idees i participa en la dinamització cultural i social del poble (Bartolomé, 1991). Principalment, perquè segons Santamaria (1996) aquestes escoles són un motor de la vida cultural i social municipal. Per tant, els pobles sense escola queden en un procés de decadència, sense ànima, deseparats, incomplets, insegurs i dependents (Feu, 1998).

Finalment, pel que respecta a l'avaluació podem remarcar que aquesta no dependrà del tipus d'escola, sinó més bé del professorat. Tanmateix, tal i com s'ha impulsat la necessitat de que en aquestes es treballes a partir de mètodes alternatius, cal remarcar que d'acord amb aquesta visió, l'avaluació haurà de ser duta a terme de manera global, sobretot valorant les actituds, procediments, esforç personal, condicionaments socials, etc. Així com atenent l'evolució del mateix alumnat. D'aquesta manera, no seria necessari dur a terme proves objectives sinó supervisar el treball diari, així com fer ús dels sistemes d'autoavaluació que faciliten la correcció de les activitats per part del propi alumnat (Álvarez-Méndez, 2001). Principalment, a causa de la dificultat que suposa per al mestre poder treballar amb diferents graus de manera conjunta.

Per acabar, remarcar que també es fa ús d'un sistema particular per atendre a la diversitat basat en el clima de confiança amb l'alumnat i amb les pròpies famílies. En aquest, destaca que aquells/es que no arriben als nivells esperats, segueixen aprenent dins de classe d'acord amb el seu ritme amb l'ajuda de companys/es de major edat o amb l'ajuda del professorat (Feu, 2001).

Pel que respecta a les problemàtiques dels mestres de l'escola rural i de l'ensenyament que duen a terme, remarcar que malgrat l'avanç en el que s'han vist immersos des dels anys 70 fins a l'actualitat, a dia d'avui encara compten amb determines dificultats associades amb l'escassa consideració que existeix sobre el món rural (Domingo, 2014), vinculada com hem dit anteriorment a que no existeixen materials destinats a aquestes escoles, un currículum apropiat ni una formació que s'adapte a les necessitats d'aquest entorn (Santamaria, 1996). De la mateixa manera, trobem grans problemes en la formació inicial i permanent del professorat que treballa a l'escola rural. Principalment, perquè la formació inicial no parla de la especificitat d'aquestes escoles i la continua no està pensada i preparada per a donar respostes a les necessitats d'aquesta. De la mateixa manera, Boix (1995) exposa la inadequada formació inicial o més bé la inexistència de formació amb la que compten els professors abans de treballar en aquest medi, que es veu agreujada per la inaccessibilitat a recursos culturals, legislatius o curriculars que parlen sobre aquestes realitats (Santamaria, 1996). El mateix ocorre amb el cas de la formació permanent, ja que en els entorns rurals trobem en un aïllament socio-professional a causa de que hi ha poca gent amb la qual parlar de la feina (Santamaria, 1996). Un aspecte que limita la possibilitat de reciclar-se, ja que existeixen escassos centres de formació docent o d'intercanvi d'informació, mestres de reforç, rigidesa legislativa que dificulta les organitzacions horàries flexibles, etc.

Per la seua part, Domínguez-Cabrejas (2002) afirma que els grups heterogenis i reduïts dificulten l'aplicació d'algunes dinàmiques d'aula; Feu (2004) per la seua part exposa la dificultat que suposa treballar els mateixos continguts amb diferents nivells. De la mateixa manera, trobem problemes a l'hora d'avaluar l'alumnat de les aules multigrau. Principalment, perquè en aquestes la mestra/e no pot estar de manera continua amb tot el conjunt d'alumnat i, per tant, aquest



fet pot distorsionar la percepció del propi docent de qui està o no complint amb les seues tasques. Altres dificultats exposades recauen en la capacitat i interès del professorat per adaptar-se a les necessitats del medi rural, sobretot si no han nascut i viscut en aquest medi i, per tant, desconeixen aquesta realitat. Principalment, perquè en molts casos es diu que són portadors d'esquemes urbans ja que prefereixen aportar les metodologies i la forma de treball utilitzades als centres ordinaris i que, per tant, no s'ajusten a les necessitats d'aquests centres més menuts. Un aspecte vinculat és la pròpia imatge que té el professor sobre aquestes, així com la capacitat d'integració que presenta a l'entorn. Sobre aquest aspecte, Feu (1998) afirma que molts mestres rurals no resideixen al poble en el que treballen, sinó que viuen en una localitat propera de major extensió i per tant no arriben a integrar-se en el poble ni a els seus problemes i les seues necessitats.

Domínguez-Cabrejas (2002) i Santamaria (1996) parlen del continu moviment dels mestres de les escoles rurals que per tant dificulten la creació d'una plantilla comuna que treballa amb principis similars on tots van en la mateixa direcció. Per la seua part, Domínguez-Cabrejas (2002) afirma que aquestes plantilles en els centres rurals tenen continuïtat limitada en els centres, principalment a causa de factors socials que entenen aquesta com a una escola de pas o un centre de menor qualitat. De fet, sobre aquest aspecte Santamaria (1996) afirma que aquesta continua mobilitat del professorat, dificulta la creació d'un pla educatiu que impedeix el seu desenvolupament. Finalment, Reixach (1983) exposa l'alt grau de responsabilitat i càrrega de treball que pot desencadenar en un cansament progressiu per al professorat i en definitiva d'un empitjorament de la qualitat de l'ensenyança duta a terme. Per aquest motiu, afirma que és molt interessant treballar en un centre d'aquestes característiques però no durant tota la vida, ja que l'exigència és molt elevada.

### 1.3.3 ELS RECURSOS MATERIALS, ESPACIALS, PERSONALS I TEMPORALS A L'ESCOLA RURAL

Primerament, sobre els recursos materials, Feu (1998) afirma que la situació ha millorat des de fa dos dècades fins a l'actualitat però que a hores d'ara segueixen sent insuficients per al manteniment de l'escola. De fet, el mateix autor i altres com Santamaria (1996) afirmen que els materials que reben les escoles rurals per part de l'administració són escassos i que a més no responen a les necessitats més urgents. Una bona mostra de la despreocupació que moltes d'aquestes segueixen tenint per part del govern tant a nivell autonòmic com central. Malgrat això, autors com Bernal (2009) afirmen que tot i que els recursos segueixen sent el taló d'Aquil·les de les escoles rurals, cada vegada compten amb més subvencions que fan possible dur a terme un ensenyament de qualitat.

Sobre els espais i les infraestructures cal remarcar que aquestes escoles solen ser petites i per tant disposen de menys espais per a dur a terme les seues respectives classes (Domínguez-Cabrejas, 2002). Per aquest motiu, presenten algunes dificultats inicials com comptar amb poques aules que no cobreixen les matèries curriculars. També, el cas d'algunes especialitats que poden quedar-se sense aula per a dur a terme les seues sessions, ja que aquestes escoles no solen comptar amb gimnàs, espais coberts, zona de psicomotricitat, etc. (Feu, 2004). Per contra, i davant d'aquestes dificultats, l'espai disponible a les escoles rurals, permet desenvolupar un currículum flexible, obert i integrador (Barba, 2011). Primerament, permet gaudir d'un ensenyament flexible perquè en aquestes es poden dur a terme múltiples activitats. Tot tenint en compte que cal racionalitzar l'espai i treballar a partir d'aules amb múltiples funcions que hauran de ser aprofitades per a donar més d'una matèria. A més a més, ens permetrà dur a terme un ensenyament obert i integrador ja que és una escola que pot utilitzar diversos llocs municipals per a dur a terme algunes activitats o sessions. Principalment, per la gran connexió que tenen aquestes amb els ajuntaments, que permeten el màxim aprofitament dels recursos al col·legi del poble. Una intercanviabilitat i polivalència de l'espai que pot manifestar-se a través d'activitats esportives que es realitzen al pavelló del poble, representacions en el

centre cultural o simplement quan juguen al carrer o a la plaça del poble (Tous, 1985). De la mateixa manera, cal destacar que l'espai escolar es troba obert a tota la comunitat educativa, podent per tant les famílies realitzar activitats de qualsevol tipus i desencadenant per tant un tipus de metodologia més pròpia de les comunitats d'aprenentatge i que estableix un vincle d'unió entre mestres, famílies i alumnat (Santamaria, 1996).

El mateix ocorre en el cas dels recursos personals amb els que compta l'escola rural, ja que tot i que la situació ha millorat en les últimes dècades, seguim trobant manca de professorat en aquestes escoles. Per aquest motiu, en alguns d'aquests centres quan un dels professors no pot acudir al centre per malaltia o motius personals justificats, existeix una gran dificultat per a que algun company pugui substituir-lo a l'aula, ja que la gran majoria d'aquests ja es troben impartint les seues funcions (Bustos, 2011). De fet, fins a dia d'avui existeixen escoles rurals que a pesar de tenir mestres itinerants no compten amb l'especialista d'Educació Especial, perjudicant per tant les necessitats l'alumnat que requereix algun tipus de suport educatiu. De la mateixa manera, l'escassetat de personal docent desencadena que gran part del professorat realitzi tasques de direcció mentre duen a terme la docència (Feu, 1998). Un aspecte que genera que duguen a terme de manera menys eficaç la seua docència i que l'equip directiu compta amb una escassa o nul·la formació que dificulta la gestió dels centres (Santamaria, 1996). A pesar d'aquest fet, l'aparició dels CRA ha permès augmentar la plantilla docent de manera notable en els últims anys, sobretot a causa de l'arribada de mestres itinerants (Barba, 2011).

Finalment, pel que fa als recursos temporals, l'escola rural ens permet tenir més facilitats per a poder escollir la distribució de la jornada escolar i les diverses activitats programades (Feu, 2004). Sobre aquest aspecte, cal remarcar que el temps de treball dedicat a les activitats l'estableix el propi alumnat en funció del seu ritme d'aprenentatge. Per aquest motiu, en aquestes escoles els horaris no són rígids, sinó que les àrees es flexibilitzen en funció de les necessitats diàries i momentànies (Barba, 2011). D'aquesta manera, no es marca el límit de les àrees de manera rígida, sinó que les transicions entre aquestes es duen a terme de manera més natural, quan s'han realitzat les tasques o els aprenentatges

desitjats. Una sèrie d'aspectes que permet diversificar l'activitat docent i pedagògica, ja que les famílies poden assistir a l'escola a contar les seues pròpies experiències o a realitzar qualsevol treball pràctic. De la mateixa forma, es busquen agents externs a la comunitat per a d'aquesta manera poder escoltar experiències i veure un món que difícilment poden trobar en la pròpia localitat (Domingo, 2013). Una forma d'aprendre que permet unir els espais d'educació formals, informals i no formals per tal d'aconseguir una educació global i integral (Santamaria, 1996).

#### 1.4. MODELS D'ESCOLARITZACIÓ RURAL

L'escola rural no pot definir-se de manera única i uniforme. Per tant, dins d'aquesta podem trobar diferents institucions considerades baix la denominació d'escola rural, sorgides a partir de determinades particularitats recollides a la taula 1 (Feu, 1998; Santamaria, 1996).

Taula 1:

Models o tipus d'escoles rurals.

Models o tipus d'escoles rurals				
Segons el nombre d'unitats	Centres complets		Centres incomplets	
	Més d'una línia	Una línia	Cíclics	Unitaris
	Més d'un grup per curs (Més de 8 unitats)	Un grup per curs (8 unitats)	Menys d'un grup per curs (Menys de 7 unitats)	1 grup per a tota la Infantil i Primària (1 unitat)
Segons l'agrupació dels centres	Centres que treballen de manera autònoma		Centres que s'agrupen amb altres	
	Complets i incomplets i els respectius subtipus		Centres rurals agrupats (CRA)	Altres agrupacions: p.ex. Projecte d'Acció Educativa Preferent de Singularitat Rural (PAEP)
		Centres amb funcionament independent, units a nivell administratiu	Centres independents a nivell administratiu que treballen a partir d'un projecte educatiu comú	

#### 1.4.1 SEGONS EL NOMBRE D'UNITATS: CENTRES COMPLETS I INCOMPLETS (ESCOLES UNITÀRIES I CÍCLIQUES)

En primer lloc, segons el nombre d'unitats podem diferenciar entre centres incomplets (d'una a set unitats) i complets (de huit o més unitats). Les escoles rurals habitualment solen presentar una estructura incompleta, ja que tal com afirmava Abós-Olivares (2007) solen ubicar-se en petites poblacions que compten amb una quantitat reduïda d'habitants. Per aquest motiu, i a pesar de que el fet de ser complet no exclou que pugui ser rural, al llarg d'aquesta argumentació ens centrarem en els centres incomplets i més concretament en les diferències entre les escoles unitàries compostes per una sola unitat i les cícliques, que van des de dos fins a set. Principalment, perquè al analitzar-les aquestes entendrem el funcionament a nivell organitzatiu, metodològic i pedagògic d'un centre que compta amb aules compostes per alumnat de diferents edats i amb professors que treballen per a adaptar-se al medi i per elaborar estratègies que tingueren en compte aquesta particularitat principal. Sobretot, perquè els centres complets rurals compten amb les mateixes característiques funcionals que els centres ordinaris a excepció de la seua ubicació o contextualització (Boix, 1995).

##### *Centres complets: d'una o més línies educatives*

Els centres complets són aquells que tenen com a mínim un grup d'alumnat per nivell educatiu. Tot i això, podem trobar diferències entre el nombre d'unitats, que ens permeten distingir entre els centres complets d'una o més línies (Santamaria, 1996). Per una banda, els centres d'una línia estan formats per una única unitat per a cadascun dels cursos previstos per la llei, i tenen necessàriament el mateix nombre d'unitats i cursos. Uns centres que agrupen a l'alumnat de manera homogènia per edats i que disposen d'un/a mestre/a tutor/a per a cadascuna d'aquestes. Per altra banda, els centres complets de més d'una línia són aquells que disposen de més d'una unitat per a cada curs. Uns centres que, per la gran quantitat de demanda, augmenten el nombre d'unitats que en aquest cas serà superior que els cursos establerts.

### *Centres incomplets: l'escola unitària front a l'escola cíclica*

Els centres incomplets són aquells que no arriben a tenir una unitat per nivell educatiu i que, per tant, solen estar localitzades en el medi rural. Ara bé, caldrà diferenciar entre aquells centres compostats per una sola unitat (unitaris) i els compostats per més d'una i fins a un total de set, els cíclics. Primerament, les escoles unitàries *“són aquelles que tenen una sola unitat o classe (per això se l'anomena també escola aula) i un únic mestre tutor per a tots els nens i nenes de l'escola”* (Feu, 1998, p.41). Per aquest motiu, són escoles que presenten una estructura organitzativa simple i senzilla, sobretot per la falta de personal i d'alumnat, que en aquest cas haurà de compartir l'ensenyament amb companys de diferents edats. En l'actualitat cal tenir en compte que igual que ocorre en la resta d'escoles rurals, no trobem un criteri comú per a totes. Per aquest fet, podem trobar indistintament escoles unitàries que presenten alumnat en tots els nivells educatius, les denominades escoles unitàries senceres i aquelles que per contra no presenten alumnat en alguns d'aquests nivells, denominades escoles cícliques.

Per la seua part, les escoles cícliques són aquelles formades per diverses unitats en les que coincideix alumnat de dos o més cursos, en funció del nombre d'unitats existents i de les agrupacions que es consideren idònies, sense arribar a tenir un mestre per curs o grau (Boix, 2004). Un tipus de centre que alguns autors com Bustos (2007) cataloguen com a incompletes per a poder diferenciar-les de les ordinàries o completes, afirmant que no tenen exclusivament un mestre per unitat o classe, sinó que en cada classe el docent treballarà necessàriament amb dos o més nivells educatius. De la mateixa manera, Feu (2006) afirma que les escoles cícliques són aquelles que tenen menys d'una aula per a cada curs d'Educació Primària i segon cicle d'Educació Infantil. Un tipus d'escola que, a diferència de la unitària, presenta un nombre més elevat d'alumnat i de mestres per a dur a terme les seues classes. Per aquest motiu, el propi autor afirma que aquestes s'han anat configurant en espais cada vegada més grans que les unitàries, ja foren rurals, urbans o semi urbans. Per contra, segueixen estant presents per les característiques que els conformen en poblacions menudes que pel nombre reduït d'habitants no poden comptar amb centres d'una línia.

A més, cal remarcar que tal i com afirmava Feu (1998) en la mesura que augmenten el nombre d'unitats i cursos i per tant la quantitat d'alumnat i professorat, l'estructura organitzativa s'assemblarà en major mesura a les escoles completes d'una línia, mentre que en el cas contrari, trobarem un tipus d'escola que a nivell organitzatiu presenta grans similituds a la unitària. Per aquest motiu, la gran preocupació de molts agents i sectors que lluiten per la supervivència d'aquestes escoles, ja que l'augment continu d'adeptes, podria acabar convertint l'escola cíclica en un centre complet. Un aspecte que ha desencadenat la gran mobilització i lluita per reivindicar les potencialitats pedagògiques i educatives que presenten les escoles rurals en l'actualitat, per a que en un futur que es preveu esperançador no es desencadene un canvi dràstic en el que arriben a convertir-se en centres complets.

Seguidament, cal remarcar que segons Jiménez-Sánchez (1993) tant les escoles unitàries com les cícliques s'agrupen de manera heterogènia amb alumnat de diferents edats. Un aspecte que en el cas de les unitàries serà molt més remarcable ja que sols existeix una única aula al centre que englobarà a tot l'alumnat. En el cas dels mestres, les escoles cícliques comptaran amb una plantilla reduïda de professorat mentre que les unitàries dipositaran tota la responsabilitat de l'educació de l'alumnat en mans d'una única persona, que únicament comptarà amb l'ajuda d'un auxiliar en el cas de ser una escola unitària massificada. Seguint amb les característiques d'aquestes escoles, cal remarcar que a pesar de trobar determinats aspectes específics que les diferencien, compten amb particularitats molt similars que la diferencien de l'escola graduada, (Boix, 1995; Feu, 1998; Jiménez-Sánchez, 1985). El cas de l'espai escolar és un bon exemple, ja que en ambdós institucions sol ser reduït i molt poc seccionat, principalment perquè en aquestes s'imparteixen pocs nivells educatius. Aquesta segmentació es veu agreujada en el cas de les unitàries, ja que el fet de comptar amb una sola aula limita a que l'espai escolar es conforme exclusivament en l'interior d'aquesta i que, per tant, determinades activitats educatives escolars i extraescolars es duguen a terme dins de la pròpia aula. Pel que fa al nivell d'organització del coneixement i del treball, les dues escoles incompletes coincideixen en que les activitats tendeixen a incentivar la interacció i intercanvi de sabers entre alumnat de diferents edats. Un fet que és més habitual en les

escoles unitàries que en les cíclics a causa de la gran diversitat existent a l'aula.

Per aquest motiu, segons Bustos (2011) en aquestes escoles sobretot fins als anys 70 s'utilitzava currículum unificat i bàsic, a partir de la utilització de llibres de text o manuals enciclopèdics poc específics que podien ser utilitats per a diversos cursos a la vegada. Un currículum més limitat que el de les escoles graduades, ja que estava compost per menys assignatures i continguts que treballar. Una metodologia del professorat utilitzada tant en les escoles unitàries com en les cíclics, que partia de l'ensenyament tradicional i de sabers bàsics en la que s'utilitzaven instruments de control per a mantenir l'ordre, en la que s'empraven sistemes d'avaluació poc desenvolupats. A pesar d'aquest fet, des dels anys 90 fins a l'actualitat les noves corrents pedagògiques han desencadenat que aquestes veges les seues particularitats com a una possibilitat d'innovar i de dur a terme pràctiques educatives que fomenten un ensenyament actiu on l'alumnat interactua amb la resta de companys i companyes de diferents edats (Sepúlveda i Gallardo, 2011).

Per acabar, remarcar que el currículum implementat, el grau i nivell de les relacions socials, la modalitat de transmissió de l'ensenyament, el tipus d'avaluació, el context d'aprenentatge i el grau d'inclusió i participació en l'aprenentatge ens permet apreciar que l'escola unitària i cíclica són dues realitats possibles amb molts aspectes comuns (Feu, 2004). Tot tenint en compte que al ser institucions diferents comptaran amb matisos que les fan pròpies i singulars i que sobretot els permet ser úniques en el temps, en la història i en la realitat educativa actual del nostre país.

#### 1.4.2 SEGONS L'AGRUPACIÓ DELS CENTRES: COL·LEGIS QUE S'AGRUPEN AMB ALTRES DE CONDICIONS SIMILARS (CRA)

La segona classificació farà referència a la diferència entre aquells centres que tenen una estructura individual i aquells que per contra s'agrupen amb altres per a cobrir les seues necessitats. Per aquest motiu, ens centrarem exclusivament en els Centres Rurals Agrupats (CRA) que són aquells formats a partir l'agrupació de diversos centres de característiques similars. Principalment,



perquè els centres que treballen de manera independent i autònoma són els complets i incomplets que s'han exposat en l'anterior apartat. En aquest moment, convé remarcar que l'Escola Pública de Fortaleny, que centra l'atenció d'aquest estudi, a pesar de que siga una escola rural incompleta i cíclica, des de fa aproximadament un any i davant del perill de desaparèixer pel poc nombre d'alumnat que disposava, va haver d'ajuntar-se amb l'Escola Pública de Llaurí en l'anomenat CRA Ribera Baixa. Una unió administrativa entre dos centres que per contra funcionen de manera independent a través d'un model educatiu rural incomplet.

Si aprofundim conceptualment en els CRA, podrem conèixer que són aquells centres formats a partir de la unió d'escoles unitàries i incompletes que estan en una mateixa zona o comarca, que en aquest moment passaran a ser aules del CRA (Bustos, 2009). Uns col·legis que necessàriament formaran part de diferents localitats properes geogràficament (Pedraza, 2011). Sobre la conformació d'aquests centres, el mateix autor afegeix un nou matís que cal tenir en compte, que aquesta unió desencadena la necessitat de tenir una mateixa gestió i organització en ambdós centres. A més, aquesta habitualment estarà dirigida des del centre més gran on es duran a terme les funcions administratives i els òrgans col·legiats (direcció, direcció d'estudis i secretaria). López-Pastor (2006) clarifica que a pesar d'aquesta unió produïda amb el CRA, cadascuna de les dues escoles incompletes que el conformen s'organitzen i funcionen de manera independent i autònoma. Per aquest motiu podem observar que aquesta unió s'entén més com un tema organitzatiu i formal que compta amb la elaboració d'un projecte educatiu i curricular comú (Bustos, 2007). Sobretot, perquè en cadascuna de les localitats existeix una unitat pedagògica, administrativa i de gestió (Pedraza, 2011). Per aquest fet, Bustos parlava d'una organització que *“a nivell educatiu i per a l'alumnat principalment és virtual”*. (Bustos, 2007, p.57). En definitiva, suposen la unió de *“diverses escoles incompletes que s'organitzen jurídicament com un únic centre escolar amb unitats repartides en localitats diferents”* (Santamaria, 2008, p.228).

Els CRA tal com afirmen diversos autors com Sauras (2000), Jiménez-Sánchez (1993), Barba (2011) o Corchón (2000) sorgeixen a finals dels anys 80 com a

model propi del món rural, que tracta de respondre a les exigències dels pobles situats en aquest medi. Principalment, després del fracàs de l'ensenyament dut a terme en les concentracions escolars promulgades al llarg dels anys 80. Sobretot, perquè en aquestes es duïen als xiquets/es del cycle superior amb transport escolar a les escoles comarcals, que normalment eren escoles graduades i que estaven situades en ciutats o pobles pròxims de majors dimensions (Jiménez-Sánchez, 1993). Un tipus d'ensenyament que més enllà de la perillositat o pèrdua de temps que suposaven els desplaçaments, no tenia en compte les necessitats dels habitants del medi rural (Boix, 2004). Sobretot, perquè als anys 80 la vida al poble i a la ciutat seguia sent diferent i l'alumnat provinent del medi rural no eren ven rebuts en els entorns urbans (Barba, 2011).

Sobre les seues característiques, primerament cal remarcar que les escoles que componen un mateix CRA es troben situades en diferents pobles que es troben a poca distància entre sí. Un fet a tenir en compte, ja que al ser dos pobles els que conformen el projecte educatiu, la realitat educativa que es té en compte es similar i molt allunyada de la duta a terme a les ciutats, sent per tant un tipus de centres que afavoreixen als habitants del medi rural (Sauras, 2000). Pel que fa a l'intercanvi de personal d'un centre a l'altre, cal destacar que són exclusivament els mestres itinerants els que es desplacen per les diferents localitats del CRA, ja que imparteixen docència per a completar el seu horari lectiu, adaptant-se a les necessitats educatives de cadascun dels centres (Barba, 2011). Aquests solen ser els mestres especialistes (Educació Física, Música, Anglès, Pedagogia Terapèutica, Audició i Llenguatge, etc.) encara que en ocasions, també ho poden ser mestres generalistes d'Educació Infantil o Primària (Raso, 2012). La resta de personal docent realitza les tasques educatives en la mateixa localitat a la que es troba adscrit. Per aquest motiu, sols han de desplaçar-se al centre encarregat de la gestió per a dur a terme les reunions de centre (Bustos, 2009). Un dels altres aspectes a destacar dels CRA és que comparteixen equip directiu. Per tant, la direcció i secretaria estan ubicades en una sola localitat, en la que s'ubica un dels dos centres anomenat com a "centre de capçalera" (Feu, 2006). Aquest fet desencadena que en ocasions els mestres itinerants hagen de fer de transmissors d'informacions entre els diversos mestres del CRA dels dos aularis així com de cara als pares i mares de les dues poblacions.

## 2.L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL

*“Em sembla necessari donar a conèixer quines són les característiques de l'EF a l'escola rural per tal que tothom tinga en compte que es tracta d'una realitat particular, única i amb grans possibilitats educatives”*

**Víctor Manuel López-Pastor  
(2006)**

Després de fer una anàlisi de quina és la situació de les escoles rurals a dia d'avui, passarem a parlar de quin és el funcionament de l'àrea d'Educació Física dins d'aquesta realitat educativa. Davant d'aquest propòsit, començarem per fer un recorregut per la concepció d'aquesta àrea al llarg de la història fins arribar a les tendències actuals. Així, podrem observar en quin punt es troba aquesta matèria i com afecta al seu tractament dins de les escoles rurals. D'aquesta forma, podrem passar a fer referència a quines són les seues característiques i el seu funcionament principal en les seues diferents vessants: alumnat, professorat, elements didàctics i recursos.

### 2.1. CONCEPTUALITZACIÓ I EVOLUCIÓ HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA. INFLUÈNCIA EN EL CONTEXT DE REFERÈNCIA

El paper de l'Educació Física a les escoles rurals ha passat desapercbut al llarg de la història. Cal recordar que parlem d'un context menyspreat que s'ha vist sotmès pràcticament des de la seua existència, a esperar el seu torn a l'ombra d'un model ordinari que semblava marcar el camí de la vertadera educació (Feu, 2004). Una situació a la que cal afegir la falta d'interès social i cultural a la que s'ha vist sotmesa l'àrea d'Educació Física en particular dins del nostre sistema educatiu (Cagigal, 2010; Lleixà-Arribas, 2003).

Per contra, ens trobem que aquesta matèria compta amb grans valors educatius que han de ser treballats des de l'escola (Sánchez-Alcaraz, López-Jaime, Valero-Valenzuela & Gómez-Mármol, 2017). I és que a través de l'Educació Física i l'esport s'aconsegueix fomentar el treball de valors socials i de promoció

de la salut (Borrás, Palou & Ponseti, 2001). També es poden desenvolupar valors com el treball en equip, empatia i responsabilitat individual a través de les activitats físiques cooperatives (Carranza & Mora, 2003) o, fins i tot, l'actitud crítica sobre el coneixement corporal i el seu tractament en la societat actual (Sánchez-Alcaraz et al., 2017). Tot per la influència que presenta la motivació i el desenvolupament d'actituds positives en l'alumnat quan es realitza alguna pràctica física i esportiva (Sánchez-Alcaraz & Gómez-Mármol, 2015). Tot fins arribar a afavorir el desenvolupament de forma integral, en el que es combina la pràctica motriu amb la cognició i les emocions (Metzler, 2017; Siedentop, 1998, 2014; Whitehead, 2013).

Una tendència positiva i repleta de valors de la disciplina que no sempre ha sigut la predominant. I es que, com podem observar a continuació, la situació de l'Educació Física no ha sigut gens fàcil. Principalment, perquè ha hagut de conviure amb un gran menyspreu social pel caràcter més pràctic i dinàmic que presenta (Kirk, 2012, 2014). Principalment, perquè els sistemes educatius han valorat sistemàticament els continguts intel·lectuals per damunt dels corporals (Zagalaz-Sánchez, 2002). Una forma de treball que com passava a les escoles rurals, l'ha deixada al llarg de la història, en un segon plànol educatiu per ser considerada una matèria de menys valor educatiu que altres àrees instrumentals (Mosquera-Mateus, 2010).

En aquest sentit, l'Educació Física ha evolucionat quant a les funcions i consideracions socials que ha tingut al llarg de la història. Una assignatura que ha hagut de lluitar contínuament per tindre cabuda dins del sistema educatiu (Kirk, 2000). Per aquest motiu, les seues funcions són el resultat de continuïtats i discontinuïtats entre el passat i el present que sempre s'han encarregat de justificar i defensar el seu valor educatiu (Devís-Devís, 2018).

Primerament, es centrava en "l'educació del física" a través d'una funció utilitària o de *regeneració física* lligada a la salut i als seus valors terapèutics i amb un caràcter gimnàstic, de preparació física, vinculat amb les aptituds físiques i la disciplina, amb un predomini del caràcter militar (Huerta, 2014). Posteriorment va tenir una funció socialitzadora i es va centrar en "l'educació a través del físic", on també importaria el caràcter i la moral que acompanyava a la pràctica física i

no tan sols la seua vessant estrictament corporal (Devís-Devís, 2018). La influència de l'Escola Nova va permetre vincular l'àrea amb alguns valors com la perseverança, la voluntat, l'honradesa, la justícia, l'obediència, la lleialtat, la sociabilitat i l'amistat (Filloux, 1967). Això va permetre connectar l'àrea amb les finalitats generals de l'educació i, per tant, reconèixer la seua contribució al desenvolupament integral dels individus (Vázquez, 1989).

Posteriorment, es va centrar en l'educació sobre, a través i en moviment” a partir de la funció instrumental i intrínseca (Arnold, 1988). En aquest sentit, l'assignatura era utilitzada per aconseguir unes determinades finalitats (físiques, morals, intel·lectuals, emocionals o estètiques) que tractaven de reproduir els valors i el model aplicat del govern imperant. Per tant, comptava amb un valor secundari dins del currículum escolar (Da Costa & Lacerda, 2016; Kirk, 1984). En aquest moment, es considerava de major importància l'educació intel·lectual que la corporal i, per tant, es considera que les activitats promogudes des d'aquesta àrea no podien ser educatives (Devís-Devís, 2018). Per aquest motiu, s'intentà excloure del currículum. Una qüestió que condueix a diversos autors a donar a conèixer les possibilitats educatives que presenta, posant un major ímpetu en el coneixement pràctic. Un dels més destacats fou Arnold que proposava tres tipus d'educació vinculada amb el moviment (Arnold, 1988).

a) “L'educació sobre el moviment”, on s'estableix un camp d'estudi o cos teòric de coneixements de l'educació física que li atorguen una funció educativa.

b) “L'educació a través del moviment”, amb un clar propòsit instrumental centrat en relacionar finalitats i valors extrínsecs o funcionals amb els quals el moviment s'associava indirectament.

c) “L'educació en moviment”, que feia referència als valors intrínsecs o inherents a les activitats i a l'educació física escolar i que donen valor a la disciplina per sí mateixa.

A continuació, començaren a sorgir algunes corrents que tracten de justificar la importància de les activitats físiques així com explicar el seu valor educatiu dins de l'escola. Durant aquesta etapa, l'Educació Física comença a tenir funcions com la cultural, hedonista i d'alfabetització bàsica (Devís-Devís, 2008).

Primerament, perquè tracta de transmetre la cultura predominant a través de les seues activitats i jocs principals. En aquest sentit, Kirk (2000), afirmava que els jocs i els esports no solament han de transmetre la cultura sinó també transformar-la perquè l'alumnat siga capaç de desenvolupar nous significats. El mateix exposa Almond (1989, 1997) en les seues aportacions, afirmant que l'Educació Física ha de transmetre i transformar la cultura a través de la participació en les activitats físiques. La diversitat de pràctiques i tradicions de l'assignatura també porta a identificar-la amb la funció hedonista, ja que s'afirma que la pràctica per la pràctica, en sí mateixa, forma part del valor propi de l'Educació Física (García-Puchades & Chiva-Bartoll, 2018). Tanmateix, no tardà en aparèixer la funció d'alfabetització física o motriu de la disciplina, que busca potenciar el treball físic i corporal per tal de contribuir al desenvolupament holístic de la persona en els seus àmbits físics, mentals, socials i emocionals. Això permetrà a l'alumnat desenvolupar tots els seus àmbits de forma integral i participar activament en la presa de decisions (Whitehead, 2013).

En l'actualitat, trobem que moltes d'aquestes funcions segueixen estant presents en les nostres aules, com és el cas de la preparació per al treball, la socialització o integració social, el treball centrat en l'educació del físic, i els valors que es deriven de "l'educació a través del físic" i la promoció de salut i dels estils de vida saludables (Devís-Devís & Peiró-Velert, 2002; Devís-Devís, 2008). No obstant, els canvis socials exigeixen discursos teòrics nous i adaptacions que s'ajusten a l'actualitat. Per aquest motiu, comencen a sorgir noves tendències que busquen reconstruir el coneixement teòric vinculat a l'Educació Física partint d'experiències contemporànies que siguen pròximes i que compten amb una clara transferència entre els continguts curriculars i la vida fora del centre (Devís-Devís & Peiró-Velert, 2004). Així mateix, també s'aposta per reconèixer la diversitat existent, ja que en un entorn globalitzat on s'ha produït un gran increment de migracions, les persones estan sotmeses a una gran diversitat que condiona la construcció de les seues identitats (Shields & Bredemeier, 2008). Per aquest motiu, la justícia social i els valors democràtics a partir de les nocions de respecte, igualtat i diferència cobren un protagonisme especial a l'escola i a l'Educació física (Devís-Devís, 1995; Gutiérrez, 2003; Pérez-Gómez, 1999).

D'acord amb aquestes necessitats, l'Educació Física actual veu com a necessari plantejar una educació adaptada a cada context per tal d'afavorir el respecte entre l'alumnat i transmetre valors desitjables derivats de la pràctica d'activitats físiques. Sobretot, garantint l'accés a tota la població i el respecte sense tindre en compte quina és la seua identitat de gènere, raça, nivell d'habilitat, pes o sexualitat. Com deia Devís-Devís (2008), "*totes les persones poden obtenir beneficis de l'educació física, especialment les vulnerades socialment*" (p.63). Una situació a la que s'ha vist sotmesa l'escola rural en general i, en conseqüència, el tractament de l'Educació Física que es fa en aquestes escoles.

Per tal de combatre aquestes desigualtats, des de l'Educació Física es proposa reforçar la connexió entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic per tal de connectar determinats conceptes i valors amb les activitats físiques que es duen a terme en les aules (Devís-Devís & Sparkes, 1999; Devís-Devís et al., 2018). D'aquesta manera, s'afavoreix un aprenentatge experiencial i global que permet una millor assimilació i integració dels coneixements al treballar de forma vinculada amb la realitat. Això genera un tipus d'aprenentatge significatiu en el que l'alumnat és conscient d'allò que es treballa (Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2016; Lleixà-Arribas & Ríos, 2015). Sobretot, tractant de promocionar la seva consciència crítica a partir de la reflexió d'allò que s'està aprenent de forma pràctica i tractant de connectar l'aprenentatge amb la vida diària del nostre alumnat (Felis-Anaya, Martos-García & Devís-Devís, 2017, Lorente-Catalán & Martos-García, 2018; Robinson & Randall, 2016). Cal destacar, que en les últimes dècades s'ha produït un creixement constant de la investigació socio-crítica que pretén explorar com pot contribuir la didàctica de l'Educació Física al desenvolupament cultural, social i polític (Fitzpatrick, 2018). A més a més, també ha permès fomentar l'acció social i l'emancipació (Devís-Devís, 2006). Per aquest motiu, compta amb els arguments necessaris per a que els individus, en aquest cas l'alumnat, treballen de forma conjunta per aconseguir una societat justa i igualitària (O'Sullivan, 2018)

Així doncs, veiem que les propostes metodològiques experiencials i globalitzadores presenten grans possibilitats educatives per tal de connectar teoria i pràctica i fomentar l'esperit crític en l'àrea d'Educació Física (Gil-Gómez,

Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2015; Lorente-Catalán & Martos-García, 2018). També, que el tractament que es fa de l'Educació Física haurà de tenir un clar vincle amb la realitat educativa en la que es troba, en aquest cas el context educatiu rural. Per aquest motiu, al llarg de següent apartat coneixerem en detall quin és el funcionament de l'Educació Física a l'escola rural. En el següent capítol, veurem quina influència presenten les propostes metodològiques experiencials i globalitzadores en l'ensenyament actual, en l'àrea d'Educació Física i, en definitiva, quina influència presenten al ser aplicades en un context vulnerat al llarg de la història com ha sigut el rural.

## **2.2. FUNCIONS I CARACTERÍSTIQUES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL**

### **2.2.1 L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL: ALUMNAT**

Aquest primer apartat ens permetrà conèixer quins són els aspectes que caracteritzen a l'alumnat rural i que afecten específicament a l'àrea d'Educació Física. Tot i això, primerament haurem de recordar quin són els elements característics de l'alumnat a nivell organitzatiu i funcional exposats en l'apartat 2.3 i que afecten al funcionament generalitzat de l'escola rural. En aquest cas, i partint d'aquests principis, aprofundirem en aquells vinculats directament amb l'àrea d'Educació Física.

#### *Ràtio*

En primer lloc, destacar que a l'escola rural les aules compten amb una ràtio reduïda, és a dir, conformada pel poc alumnat depenent del tipus de centre rural (unitari, incomplet, complet, etc.). Aquesta premissa, segons Barba (2008), és vista per una gran quantitat del professorat com una dificultat per a poder plantejar qualsevol tipus de tasques, activitats o jocs, ja que aquestes solen requerir un nombre mínim d'alumnat. Així mateix, Dols (2005) exposa que el temps de pràctica motriu sol ser escàs per aquest nombre d'alumnat, ja que a major interacció es produeix una major pràctica motriu. Per contra, altres com



autors com Ponce de León, Sanz i Bravo (2002) coincideixen en que aquestes dificultats són enteses com un problema si les comparem amb el sistema d'ensenyament ordinari, ja que el rural requereix un altre tipus d'agrupacions, de necessitats i, en definitiva, de pràctica motriu.

Per aquest fet, i invertint aquesta situació problemàtica, diversos estudis com el de López-Pastor (2006) o el de Barba (2004) confirmen que comptar amb una ràtio reduïda a l'aula permet dedicar un major temps a les necessitats de cadascun de les i els alumnes, podent actuar de forma específica per a intervenir per a la seua millora. Per tant, es dota al procés d'ensenyament-aprenentatge d'una gran riquesa al fomentar experiències més pròximes entre l'alumnat difícilment equiparables amb les de grups més nombrosos. Entre d'altres, relacions de diàleg, participació pròxima, reflexió conjunta, etc. És a dir, aquesta ràtio reduïda genera un tipus d'ensenyament individualitzat i que atén a les particularitats singulars de tot l'alumnat (Gracia, 2002). Un canvi en la forma de contemplar l'educació rural que trenca amb la visió tradicional centrada en la reproducció o còpia del model ordinari, per a d'aquesta manera, gaudir de les possibilitats educatives, lúdiques i recreatives que ens ofereix aquest context.

### *Diversitat i heterogeneïtat*

Aquesta primera característica identificativa referent a l'alumnat com és la ratio reduïda, segons Ruiz-Omeñaca (2008) genera en conseqüència altres que se'n deriven com ara la diversitat i heterogeneïtat del grup. Principalment, perquè tenir classes amb poc alumnat genera la necessitat de que aquests siguen agrupats de forma multigrau, és a dir amb companys i companyes d'altres cursos en una mateixa aula (López-Pastor, 2006). Per tant, a l'escola rural trobem una gran diversitat en les edats de l'alumnat i, de la mateixa manera, en els interessos, preocupacions, motivacions, etc., que afecten a la seua pràctica diària. Sobre aquest aspecte, García (2006) afirma que aquesta diversitat genera diferències notables a nivell motor, cognitiu, afectiu i social. També, en les capacitats desenvolupades per l'alumnat, en el desenvolupament de l'autoestima i l'autoconcepte, en els vincles afectius que desenvolupen amb els altres, etc.

Aquesta diversitat segons Pedraza i López-Pastor (2015) presenta per a gran part del professorat la problemàtica de com preparar una unitat de programació per a un grup d'alumnat tan diversos entre sí. Per contra, per a altres suposa un repte poder oferir propostes motrius de gran magnitud que puguin acaparar i enriquir a tot l'alumnat en el seu conjunt, mentre realitzem adaptacions específiques per a cada subgrup o inclús per a cada alumne/a de forma individual. Una situació que tal com afirma Ruiz-Omeñaca (2008) propicia un clima de treball a l'aula fonamentat en la col·laboració entre l'alumnat i l'ajuda entre els iguals, sobretot entre persones grans i menudes.

Principalment, perquè els més menuts i les més menudes trobaran en les persones majors un model a seguir al que poden preguntar, consultar i prendre com a referència, mentre que les persones majors trobaran en ells i elles una possibilitat per a dur a terme una retroalimentació o afirmació de tot allò que saben fer, podent per tant augmentar la seua motivació i conformació de l'autoestima (Boix, 1995; Bustos, 2004). Per aquest motiu, es reafirma la importància de reforçar aquest vincle entre aquests dos grups socials. Per a tal propòsit, suggereixen dur a terme activitats com la tutoria entre iguals, la pràctica de situacions ludomotrius, les estratègies d'aprenentatge cooperatiu o les activitats inclusives que generen problemes cognitius, motrius i afectius de caràcter obert adaptades en funció del ritme i singularitat de cadascun dels subgrups en particular (López-Pastor, 2006). D'aquesta manera, podem observar que suposa una oportunitat per adaptar l'ensenyament a la gran diversitat present a l'aula a nivell maduratiu, de capacitats, d'interessos, motivacions per garantir un ensenyament personalitzat (Ruiz-Omeñaca, 2008).

### *Grups de caràcter natural*

En tercer lloc, cal destacar que la presència de grups de caràcter natural, ja que l'alumnat del món rural estan habituats a compartir experiències de forma conjunta tant dins com fora de l'aula. Aquest fet, segons López-Pastor (2002) genera autonomia per part de l'alumnat i l'existència d'un gran protagonisme en les interaccions espontànies pròximes a la cooperació, cohesió grupal i una major qualitat de les relacions humanes ja que són més variades i intenses i amb

una major càrrega afectiva i emocional. De la mateixa manera, ens permet apreciar la gran proximitat existent entre el que ocorre dins i fora del centre, produint per tant una relació molt més directa entre l'alumnat i el seu entorn familiar (Santos-Pastor, 2011). Per aquest motiu, Ponce de León, Sanz i Bravo (2002), afirmen la importància de que els aprenentatges formals siguin transferibles a la vida diària de l'alumnat, ja que el vincle entre el que es fa dins i fora de l'escola és molt estret i pròxim.

Amb la conformació de grups de caràcter natural, també serà necessari parlar de quina serà la distribució de rols de l'alumnat, posant una atenció especial a la figura del líder, ja que si en un centre de grans dimensions la seua influència es significativa, en un grup més reduït aquesta relació de poder serà més poderosa (Barba, 2007). El lideratge pot manifestar-se de formes molt diverses: elitista i segregadora, poc enriquidora, dinàmica, acollidora o integradora i respectuosa amb les altres persones. Per aquest motiu, la importància que des de l'àrea d'Educació Física hem de donar a la gestió del lideratge, ja siga negant conductes agressives i destructives, així com reconeixent aquelles en les que siguin capaços de connectar amb els sentiments del seus companys i les seues companyes, i que s'impliquen constructivament en la construcció de les relacions de convivència (Flores, Prat & Soler, 2015; Ruiz-Omeñaca, 2008).

En el cas de la gestió dels conflictes trobem una situació similar. Primerament, perquè en una escola de poques dimensions solen existir menys problemes de relació o comportament i una major disposició per a l'aprenentatge. Segons afirmen Mora i Páez (2010) l'alumnat rural presenta una actitud positiva a l'hora d'aprendre i de treballar activitats lúdiques i físiques, ja que aquestes generen l'aparició d'emocions o sentiments positius que augmenten el grau de benestar. Per contra, quan es produeixen solen magnificar-se i tenir una repercussió molt més important i significativa (Gracia, 2002). És a dir, són problemes que fins i tot poden arribar a transcendir fora de l'escola implicant a les famílies, que poden estar presents durant molt de temps i que, en definitiva, són de difícil solució si no compten amb la col·laboració de totes les persones implicades. Per tractar de prevenir-los, trobem la importància de treballar des de l'àrea d'Educació Física la gestió i resolució dels conflictes promovent una activitat assertiva, un

desenvolupament de les habilitats socials i de les relacions empàtiques, per tal de reforçar els vincles afectius i la convivència respectuosa o solidària entre l'alumnat (López-Pastor, 2006).

Per acabar, cal afegir que l'activitat física de l'alumnat de l'escola rural està molt vinculada al seu entorn. Sobretot amb aquelles activitats o pràctiques lúdiques, recreatives o esportives amb les que es senten majorment identificats (Constantinos, Sue & Bennett, 2004; Joens-Matre et al., 2008). Ara bé, la influència del mitjans de comunicació ha generat que els esports de masses siguin en moltes ocasions un substitut propici a les pràctiques que tradicionalment formaven part d'aquests entorns. Un fet que genera que un gran nombre d'alumnat haja de traslladar-se a poblacions veïnes de majors dimensions per a poder practicar-los (Dols, 2005).

Malgrat això, es segueixen mantenint les pràctiques variades i vivenciades d'una gran multitud d'experiències lligades a l'entorn que permet a l'alumnat desenvolupar la part física i motriu en contacte directe amb el seu medi (Barba, 2008). Per aquest motiu, és important per a vincular l'Educació Física amb el context en el que viuen. La seua pràctica haurà de ser combinada amb la d'altres activitats, jocs o esports adaptats a les que tinguen major dificultats per a accedir. D'aquesta manera, Cortés, Gutiérrez, Lena, Martínez, Saludes i Sandín (2002) remarquen la necessitat de partir d'allò que coneixen per tal d'explorar totes les possibilitats i transferir-les a la seua vida diària.

### 2.2.2. L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL: RECURSOS

La segona gran categoria serà la referent als recursos amb els que compta l'àrea d'Educació Física. I és que resulta primordial conèixer quins són els materials o espais predominants per a la pràctica d'aquesta àrea de coneixements en un context particular com el rural, sobretot perquè condicionen la pràctica docent i les estratègies pedagògiques emprades a l'aula tal i com veurem en el cas de Fortaleny. Sobre els materials, cal destacar que depenen en gran mesura dels centre educatiu al que fem referència (López-Pastor, 2006). Tot i això, a continuació exposarem de forma generalitzada quins són els espais i materials

característics de les escoles rurals, podent puntualitzar les diferències plasmades en funció de si parlem d'un centre unitari, incomplet o d'un CRA.

### *Espais*

Primerament, pel que respecta als espais cal remarcar que les escoles rurals no solen comptar amb instal·lacions específiques per a la pràctica motriu. A més a més, en cas d'estar presents, aquestes solen ser limitades. Aquest fet ha sigut exposat per Barba i Pedraza (2015) com un dels principals problemes per a poder treballar aquesta àrea en un centre rural, ja que els continguts que estem acostumats a contemplar en centres de majors dimensions, com és el cas dels jocs esportius, no comptaran amb instal·lacions específiques cobertes (pavelló) ni descobertes (pistes poliesportives) amb línies, suports, porteries, cistelles, etc. Sobre aquest aspecte, Ponce de León, Bravo i Torroba (2000) afirmen que aquesta considerada problemàtica sorgeix al comparar el model rural amb l'ordinari, ja que no comptar amb instal·lacions específiques no limita la pràctica de continguts, sinó que ens condueix a optar per altres alternatives que faciliten la seua aplicació a l'aula. Una tasca que de fet permetrà valorar la capacitat del professorat a l'hora d'enfrontar-se a la realitat educativa (Uriel, 2002).

Sobre aquest aspecte, Barba (2004) exposa que l'escola rural substitueix aquestes instal·lacions específiques per la utilització d'espais alternatius que encara que no han sigut dissenyats per a la pràctica d'Educació Física, poden ser adaptats i utilitzats pel professorat d'aquesta àrea per a dur a terme les seues classes. Per tal d'organitzar-los, aquest autor proposa distingir entre espais alternatius coberts i descoberts.

Per una banda, els espais alternatius coberts serien aquells de caràcter general en els que podem dur a terme una sessió d'Educació Física. Per exemple, l'aula ordinària on habitualment treballen els i les alumnes, una zona semioberta que puga estar present al pati o en el seu defecte les porxades o entrades al centre. Finalment, les aules multifuncionals que solen ser de grans dimensions i utilitzades per a treballar diverses especialitats, podent ser un recurs més que apropiat per a dur a terme alguns continguts de la nostra àrea que requereixen la utilització de suports visuals, musicals o de les TIC així com per a combatre les condicions meteorològiques adverses. A més a més, també podem comptar

amb altres espais coberts fora del centre, com és el cas de locals o espais municipals proporcionats per l'ajuntament: casa de la cultura, saló dels jubilats, gimnàs municipal, etc. Encara que la seua pràctica es veu molt més limitada perquè impliquen la necessitat de demanar permisos a les entitats públiques, la disponibilitat o la distància (Barba, 2004). Una pràctica molt habitual, ja que la connexió entre les escoles rurals i la població d'origen sol ser molt familiar, oberta i recíproca (López-Pastor, 2008).

Per altra banda, trobem els espais alternatius a l'aire lliure. Primerament, haurem de recordar la presència d'un pati de dimensions reduïdes sense instal·lacions específiques. Malgrat això, l'espai a l'aire lliure per excel·lència és el medi natural, ja que l'escola rural presenta moltes possibilitats en la naturalesa sense que sortir a l'exterior siga una barrera sinó una possibilitat per a dur a terme les classes de l'àrea (Barba, 2004). Entre d'altres, trobem les eres, la plaça del poble (llocs asfaltats), carrers, pistes poliesportives, espais propis del poble i altres espais o entorns pròxims a l'aula (camins, rius, muntanyes o rocòdroms).

D'aquesta manera, els diferents espais anteriorment esmentats podrien ser utilitzats i complementats entre sí segons les necessitats, sense arribar a que aquests espais substituïsquen la pràctica d'habilitats esportives dutes a terme en instal·lacions específiques, sinó més bé oferint alternatives viables que permet a l'alumnat desenvolupar-se en el seu context (Ruiz-Omeñaca, 2008).

A més a més, aquestes activitats desenvolupades en contextos naturals, segons Aguado (2005) ens permetran gaudir d'una major amplitud d'espais, ja que no comptem amb un espai regular ni uniforme sinó d'un espai d'acció canviant que genera un ampli i variat conjunt d'estímul. Tanmateix, cal sumar la gran motivació que suposa per a l'alumnat sortir al medi natural a realitzar classes d'Educació Física, especialment en aquells espais en els que mantenen vincles vivencials (Barba, 2008). Un fet que estarà més que present en les programacions didàctiques d'aquesta àrea curricular. Així doncs, diversos autors plantegen la necessitat d'optar per activitats vinculades amb la diversitat d'espais existents, desenvolupar continguts estandaritzats de formes diferents com és el cas de les habilitats motrius bàsiques, desenvolupar les capacitats a partir de la interacció amb el seu espai vivencial: circuits, orientació, marxa, passeigs en

bicicleta, etc. (López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008). També, presenta una gran importància promoure els hàbits de vida saludables i fomentar l'educació en valors, especialment en aquells vinculats amb la convivència de les persones en les seues tres dimensions principals: amb ells mateixos, amb els altres i amb la naturalesa i l'entorn que els envolta. Una sèrie d'aspectes que prenen una rellevància en un context com el rural i que poden ser treballades de forma integral a partir de l'àrea d'Educació Física (Ruiz-Omeñaca, 2008).

### *Materials*

Pel que respecta als recursos materials, cal destacar que generalment els centres rurals solen comptar amb molt poc material específic per a l'àrea d'Educació Física i que a més aquest sol estar en mal estat (Dolz, 2005; Mora & Páez, 2010). Sobretot, el material més pesat o de majors dimensions resulta insuficient, en major mesura en els CRA, ja que resulta difícil de transportar d'una població a altra. A més a més, en cas d'existir, el seu transport constant genera un deteriorament molt més ràpid. Davant d'aquesta situació, s'opta per alternatives a partir de materials de creació pròpia. De fet, segons López-Pastor (2006) el propi context educatiu serà clau a l'hora de buscar i crear materials alternatius, així com de recollir-ne d'altres per part dels ajuntaments o de les famílies de l'alumnat.

Per la seua part, els materials lleugers i convencionals solen ser suficients (pilotes, cons, piques, etc.), sobretot aquells que es treballen per a dur a terme activitats específiques (raquetes, sticks, etc.) De fet, segons Pedraza i López-Pastor (2015) o Bustos (2004) a partir de la confecció dels CRA, aquests recursos s'ha vist incrementats de forma exponencial. Ara bé, cal tenir en compte que han de ser compartits entre els diversos aularis. Per tant, requereixen el transport constant per part del professorat d'Educació Física (López-Pastor, 2002). Davant d'aquesta situació, el professorat rural opta en gran mesura perquè siga el propi alumnat l'encarregat de dur a terme la seua elaboració, ja siga a partir de materials reciclats, de rebuig o d'altres de baix o cap cost que puguen ser aportats des de casa. Un fet que, segons Pedraza (2004), no sols ens obri camins i vies dins del procés educatiu, sinó que genera una pràctica coherent amb el model d'Educació Física que es pretén desenvolupar en el medi

rural basat en l'aprofitament i optimització dels recursos garantint un respecte essencial cap a la natura i l'entorn pròxim.

Així mateix, cal tenir en compte que la proximitat entre escola, famílies i serveis municipals, genera que en cas de necessitar algun tipus de recurs d'un cost més elevat, es compte amb la col·laboració de les associacions del poble, de voluntariat de pares o fins de tot de l'ajuntament, per tal que el cost econòmic no siga un impediment per a garantir un ensenyament de qualitat (Ruiz-Omeñaca, 2008). De la mateixa manera, s'opta per una col·laboració conjunta entre els mestres del centre per tal de compartir les despeses i aconseguir els recursos materials que es necessiten sense que aquesta possibilitat es limite a les condicions econòmiques de cada àrea, sinó de la decisió compartida entre els mestres del centre. Per aquest motiu, s'utilitzen materials amb grans possibilitats educatives que puguen ser utilitzats per a diverses funcions.

### 2.2.3 L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL: PROFESSORAT

Els i les mestres d'Educació Física que treballen en una escola rural poden tenir diverses funcions en relació amb el tipus de centre (unitari, incomplet i CRA). No obstant, dins de cadascun d'aquests podran tenir una funció més o menys distingida segons la importància que cada centre atorga a l'àrea d'Educació Física (López-Pastor, 2006). Alguns exemples com substituir a la tutora o el tutor quan no assisteix a classe, agrupaments que no contribueix a optimitzar les condicions en les que es desenvolupa l'àrea i un horari que no s'ajusta a les necessitats del professorat són clares mostres del baix o alt estatus amb el que compta l'Educació Física en cadascun dels centres. Per aquest motiu, Ruiz-Omeñaca (2008) parla de la importància de defensar la importància de la nostra àrea, creant un clima constructiu de suport recíproc i de convivència solidària entre el professorat.

Així doncs, trobem una ampla diversitat de mestres d'Educació Física en funció de la seua pròpia posició dins del centre. Entre altres, podem comptar amb la figura d'especialista que també actua com a mestre/a-tutor/a, tutor o tutora en un centre de diverses unitats en les que dóna classes d'Educació Física, donar exclusivament les classes d'Educació Física, o mestre/a itinerant que imparteix



l'àrea en diversos centres, complementant de vegades la seua activitat amb altres àrees o amb l'atenció específica, en classes de reforç a diferent alumnat.

Les dues primeres opcions solen limitar les possibilitats per a impartir l'especialitat i generen una major sensació d'aïllament, sobretot en el cas de les escoles unitàries que no formen part de ningun CRA. Per contra, també aporten avantatges com la capacitat d'estructurar de forma flexible la tasca pedagògica així com conèixer el centre educatiu i l'alumnat de forma molt més profunda, generant d'aquesta manera un sentiment d'identitat i d'arrelament cap aquesta comunitat.

Les altres opcions que parlen del professorat itinerant solen generar l'assumpció d'un rol més extern, ja que aquest professorat ha de desplaçar-se entre els aularis situats en localitats distintes. No obstant, pot arribar a ser molt gratificant si s'estableixen vincles d'unió entre les realitats educatives dels dos centres. A més a més, en l'horari del mestre itinerant les classes d'Educació Física tenen el pes principal. Un fet que permet enriquir la capacitat del personal docent amb la amplia diversitat d'alumnat present en els dos centres en el que es treballa. En definitiva, les diferents posicions ens permeten conèixer que cal adaptar el treball del docent a les singularitats particulars de cadascuna de les realitats educatives en general, i de cadascun dels i les alumnes en particular, sempre donant la importància que requereix l'àrea d'Educació Física.

Conseqüentment, cal parlar de la disponibilitat temporal del professorat d'Educació Física de l'escola rural. Primerament, davant la necessitat d'establir contacte directe i continuat amb les famílies. Un aspecte que suposa una problemàtica per als i les mestres itinerants, ja que no disposen d'espais temporals flexibles en els que es puga dur a terme un contacte amb alguna família (Cortés et al., 2002). Per aquest motiu, aquestes reunions solen realitzar-se de forma informal en intervals molt ràpids, com podria ser durant l'entrada o sortida de l'alumnat al centre. Sobre les possibilitats de coordinació entre el professorat d'Educació Física, segons Santos-Pastor i Martínez-Muñoz (2011) cal destacar tres aspectes: l'horari, la disposició dels mestres i la existència de concepcions pedagògiques pròximes.

En el primer d'aquests, cal destacar la importància de disposar d'un temps específic (al igual que ocorre amb les famílies) per a coordinar-se amb la resta de professorat de l'àrea en cas de que existisquen al centre. El segon, ens convida a reflexionar sobre la disposició que té cada especialista d'Educació Física d'aquesta àrea, des d'aquells que consideren que és important i actuen en conseqüència a aquells que es mantenen al marge de tots els avanços educatius i de les opinions dels companys i les companyes de l'àrea. La tercera, ens dona a conèixer la necessitat d'eliminar diferències per tal d'establir una bona comunicació entre el professorat, ja que aquesta permet la posada en comú d'experiències, l'establiment de pautes compartides, enriquiment professional i pràctiques educatives molt més àmplies i significatives per a l'alumnat. Per aquest motiu, la importància de dur-les a terme per a poder seleccionar i organitzar els continguts, orientar els processos d'avaluació, organitzar la disponibilitat i la distribució espacial i temporal i la realització d'activitats compartides.

El mateix ocorre en el cas de coordinació amb els tutors i les tutores de l'alumnat. Sobretot, en cas de que no existisquen altres especialistes d'Educació Física al centre. Unes relacions que permetran compartir informació, realitzar activitats conjuntes i compartides i desenvolupar unitats didàctiques de forma interdisciplinària (Flores, Prat & Soler, 2015). Tanmateix, es marca la necessitat d'establir un contacte directe entre el mestre d'Educació Física del centre i el professorat de l'institut d'Educació Secundària al que assistiran en acabar aquesta etapa educativa. Principalment, perquè es tracta d'un entorn amb particularitats que posteriorment deixaran d'existir (Pedraza, 2011). Per tant, resulta primordial que el professorat de secundària conega quin és el tipus de treball d'aquest alumnat per tal d'establir un pont de connexió entre el model rural i l'ordinari dut a terme en etapes posteriors, sense que aquest punt d'origen supose un problema sinó una singularitat particular que cal respectar i aprofitar. Finalment, López-Pastor (2006) assenyala la importància d'establir comunicacions periòdiques amb altres mestres que impartisquen classes en un entorn rural per a intercanviar experiències, punts de vista, suggerir propostes de millora, afrontar reptes i, en definitiva, lluitar per una millora del procés d'aprenentatge de l'alumnat d'aquest context.

l és que la problemàtica principal dels mestres i les mestres dels entorns rurals, segons assenyala Barba (2004), es basa en que compten amb una escassa o nul·la formació sobre com treballar en aquestes. En la major part d'ocasions, limitada a alguna activitat de formació de caràcter puntual. Un fet que dóna a conèixer que es tracta d'un model educatiu més que oblidat en la major part de facultats d'educació que semblen reproduir un únic model: l'ordinari. Per tant, quan el professorat es destinat per primera vegada a un centre d'aquestes característiques es veuen sorpresos per una realitat que desconeixen, que presenta grans singularitats i a la que cal adaptar-se (Uriel, 2002). Un fet que majorment s'agreuja si tenim en compte que el professorat destinat a les funcions itinerants sol ser en major mesura aquell amb poca experiència docent o que inclús treballa per primera vegada. Principalment, perquè es tracta d'una escola a la que, segons Feu (1998), no podem assistir per tal d'impartir els contingut nuclears propis d'un centre ordinari tenint en ment comptar amb els mateixos recursos i espais o amb el mateix nombre d'alumnat, ja que no és possible implementar un model en una realitat distinta que no s'ajusta a aquest tipus d'ensenyament.

Davant d'aquesta situació, diversos autors remarquen que més que un problema suposarà un repte per al professorat que haurà de tindre la capacitat d'elaborar estratègies per a un alumnat tant divers i amb un recursos espacials i materials tant distints als que habitualment està acostumat (Barba, 2008; López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008). Per aquest motiu, Boix (2005) afirmava que el mestre o la mestra que siga capaç d'enfrontar-se a aquesta realitat serà un vertader mestre o una vertadera mestra. D'altres, com Soler (1998), assenyalen que tot el professorat al llarg de la seua pràctica docent hauria de passar alguna vegada per una escola d'aquestes característiques. Un context en el que a més es propiciarà la col·laboració entre el professorat i l'intercanvi d'experiències per aconseguir un objectiu comú: millorar l'ensenyament de l'alumnat partint de la seua pròpia realitat d'origen.

Tanmateix, cal destacar la freqüent inestabilitat i falta de continuïtat del professorat d'aquestes escoles (Santamaria, 1996). És a dir, el que ocorre és que una vegada ha finalitzat aquest procés d'adaptació cap a una realitat

desconeguda, pràcticament serà el moment d'abandonar per emprendre una nova aventura. Principalment, perquè com hem dit anteriorment es tracta de centres als que destinen professorat amb poca experiència que en major part d'ocasions està de pas (Feu, 1998). Ara bé, aquest fet no significa que els professorats novells no s'impliquen en el seu treball, sinó que existeixen alguns que prenen aquesta experiència com una procés que han de superar per arribar al seu objectiu, mentre que altres arriben a adaptar-se i a convertir la seua estada en un repte del que han après i poden transferir coneixements a altres realitats educatives (Ruiz-Omeñaca, 2008).

#### 2.2.4 L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL: ELEMENTS DIDÀCTICS

De manera molt vinculada amb l'anterior apartat, a continuació exposarem quins són els quatre elements didàctics principals que caracteritzen l'ensenyament de l'àrea d' Educació Física en l'entorn rural i que d'alguna forma connecten el treball del professorat, el de l'alumnat i la realitat en que ambdós interactuen al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge. Parlem de la programació didàctica, la metodologia, les activitats i els continguts i l'avaluació.

##### *Programació didàctica*

En primer lloc, farem referència a la programació didàctica del professorat, ja que en aquesta haurà d'estar molt present el context de referència, que afectarà al tipus d'ensenyament, al nombre d'alumnat i a la quantitat de materials disponibles (Gracia, 2002). Així mateix, cal tenir en compte que en aquestes escoles es potencia un tipus d'ensenyament global i interdisciplinar. Per tant, des de l'àrea d'Educació Física, i més si són els tutors o les tutores del grup, s'haurà de contribuir a la consecució d'aquests objectius que conformen un projecte global. Per a la seua elaboració, serà necessari comptar amb un intercanvi previ d'experiències amb altre professorat i experts/es en la temàtica, ja siga a partir d'activitats de formació a nivell formal com a partir de contactes duts a terme de manera informal. En aquestes tractarem de recopilar experiències, de descobrir estratègies, compartir materials, usos i possibilitats dels espais, i en resum, poder conèixer més detalladament aquesta realitat tant particular ja que existeixen pocs

manuals que especifiquen com cal treballar l'Educació Física en l'escola rural (López-Pastor, 1998).

A totes aquestes premisses, cal sumar que en un grup heterogeni i de poc alumnat, les activitats tenen una menor duració que en gran grup. Per tant, es requereix comptar amb una major bateria de jocs i tasques preparades (Gómez-Oviedo, 2002). Finalment, cal remarcar que en el cas dels CRA que comptem amb diversos aularis, la programació de cadascun d'aquests serà independent (una per a cada escola). Per aquest motiu, podem observar que impartir classes en una escola rural ja siga unitària, cíclica o un CRA suposa un increment del treball del professorat, que haurà de tenir preparades diverses programacions (una per a cada context) així com sessions preparades en espais coberts per si les condicions meteorològiques no permeten sortir als espais exteriors com puga ser el pati del centre o el medi natural (Ponce de Leon et al. , 2002).

### *Metodologia*

En segon lloc, respecte a la metodologia o mètodes pedagògics en la pràctica, destacar que en aquestes escoles es dirigeix el treball cap a l'ensenyança mútua entre l'alumnat, on el de major edat col·labora en el treball del de menor edat i viceversa, fomentant per tant l'educació en valors, la gestió del lideratge i les normes de convivència (Ruiz-Omeñaca, 2008). Així mateix, s'opta per dinàmiques de treball conjunt i d'estratègies d'aprenentatge cooperatiu per a tractar de resoldre els problemes proposats comptant amb l'ajuda guiada del professorat (Castro, Gómez-González & Macazaga, 2014). Així mateix, en els tipus d'agrupacions cal prioritzar en les activitats en que es combina a tot l'alumnat del grup, ja que es tracta d'un grup reduït i l'intercanvi entre grans, menudes i menuts pot resultar molt favorable (Uriel, 2002).

No obstant, també es pot utilitzar la separació per grups reduïts de treball en tasques concretes sense que aquests es limiten a la separació per grups d'edat, ja que eliminaríem una de les característiques essencials d'aquestes escoles: les agrupacions multigràu. En conseqüència, tal com proposen Cortés et al. (2002), les activitats en ocasions seran obertes i proposaran a l'alumnat escollir-ne d'altres de forma creativa i original, partint de les seues experiències personals i

a partir del consens en grup. Finalment, també s'opta per treballar estils d'ensenyament com la resolució o el descobriment guiat on el paper protagonista i principal recau en l'alumnat, ja siga per aprendre a resoldre un problema que implique el treball a nivell integral, com per a evolucionar i aprendre a partir de les consignes que vaja marcant el professorat en funció del propi ritme d'aprenentatge (Santos-Pastor, 2008).

### *Activitats i continguts*

En tercer lloc, sobre les activitats i continguts, cal destacar la gran dificultat que suposa treballar alguns dels continguts curriculars que requereixen treballar materials específics per tal d'ajustar-se a normatives i reglaments. Un clar exemple el trobem en dos continguts com les habilitats gimnàstiques, que requereixen un material específic que no es troba present i els jocs esportius col·lectius amb normatives oficials (López-Pastor, 2008). Per aquest motiu, s'opta per aprofundir en altres continguts i per treballar aquests de forma adaptada a les possibilitats d'aquestes escoles. Així mateix, cal incorporar com a un dels continguts principals les activitats a l'aire lliure en diferents tipus d'espais, sobretot aquelles dutes a terme en el medi natural. Principalment, perquè aquestes suposen una gran possibilitat per a treballar la major part dels continguts curriculars de forma alternativa, lúdica i motivadora. Sobre les possibilitats d'actuació cal destacar que predominen les pròpies de grups petits i les individuals (auto coneixement, sensació i percepció, jocs malabars, expressió i comunicació, jocs d'interior, etc.), cobrant especial importància els continguts d'Educació Física amb una forta càrrega cultural (jocs i esports tradicionals, jocs infantils de tradició oral, danses infantils, expressió corporal, representació i dramatització, etc.) que permeten un important treball de globalització amb altres àrees, i clarament contextualitzat en un entorn social (Ruiz-Omeñaca, 2008).

De la mateixa manera, en aquestes escoles, com assenyala Barba (2004), resulta fonamental comptar amb moments de trobada i de convivència amb grups més nombrosos d'altres localitats que, pel que fa a l'àrea d'Educació Física, haurien de ser aprofitats per desenvolupar les activitats i continguts que a les seues escoles no poden fer, tant per l'agrupament com per les instal·lacions i el material (jocs de gran grup, habilitats específiques, iniciació esportiva, etc.). En

aquest sentit són fonamentals les jornades intercentres dins d'un mateix CRA, les estades periòdiques en els Centres Rurals d'Innovació Educativa (CRIE), la participació en competicions esportives provincials, les jornades de convivència i l'intercanvi amb altres centres o les jornades d'agrupament en els centres de capçalera. Unes estades en les que aprendran a interactuar amb companys amb els que habitualment no comparteixen experiències, generant d'aquesta manera una nova situació d'aprenentatge (Castro, Gómez-González & Macazaga, 2014).

### *Avaluació*

Finalment, respecte a l'avaluació, destacar que té un caràcter processual, continu, formatiu, individualitzat i que atén a la diversitat. El nombre reduït d'alumnat genera que el professorat pugui atendre de forma molt més completa les necessitats i exigències de cadascun dels i les alumnes en particular (López-Pastor, 2006). Per tant, aquests tenen el paper protagonista al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació entre els iguals és una fórmula prioritària a l'hora d'avaluar, complementada amb l'autoavaluació per a completar la que duu a terme el professorat de cadascun d'aquests. No obstant, Ruiz-Omeñaca (2008) afirma que en aquestes escoles la relació és tan propera entre el professorat, l'alumnat i inclús amb les famílies, que tots els implicats poden saber des del primer fins a l'últim moment quines són les principals dificultats, problemàtiques o avantatges de cada alumne/a al llarg del procés d'aprenentatge.

Així doncs, sols ens quedaria per unificar les propostes aportades per diferents autors com López-Pastor (2006), Ruiz-Omeñaca (2008) i Uriel (2002), per a tractar de descobrir quins serien els objectius d'aquesta àrea als ser treballada en una escola rural. A grans trets podríem destacar: desenvolupar les habilitats bàsiques de forma adequada al moment evolutiu, millorar l'autoestima i la confiança en si mateix, com a millora de les seues relacions amb els altres i l'entorn, fomentar les activitats recreatives com a organització de l'oci i del temps lliure, i com a coneixement del patrimoni cultural de la seua zona d'origen. Així mateix, fomentar la construcció i manipulació dels seus propis materials útils per al desenvolupament de jocs i activitats relacionades amb el poble on viuen i de la seua història, fomentar a través de l'activitat física els valors i actituds

saludables i millorar la qualitat de vida infantil. Tanmateix, hauríem d'establir un contacte directe entre l'escola i l'entorn, respectant el medi natural en el que resideixen.

D'aquesta manera, podem observar que tal com proposa Santos-Pastor (2000) no cal utilitzar continguts propis per a l'escola rural, ja que el currículum ens deixa optar per diverses vies o possibilitats. No obstant, cal adaptar els procediments i les actituds, la forma i els mitjans per a desenvolupar les tasques proposades així com augmentar la importància de l'alumnat dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, que passarà a tenir un paper protagonista. D'aquesta manera, tal com afirma López-Pastor (2006) podrem arribar a convertir l'espai rural en una alternativa més que viable per a dur a terme les classes d' Educació Física, ja que comptaran amb una gran diversitat d'espais, de possibilitats i d'experiències significatives a treballar.



### 3. METODOLOGIES EXPERIENCIALS I GLOBALITZADORES:

#### L'Aprenentatge-Servei

*“L’aprenentatge-servei suposa un plantejament pedagògic activista que comporta conèixer, interpretar i transformar la realitat”*

**Òscar Chiva-Bartoll (2021)**

El recorregut per la realitat educativa de l'escola rural, descrita en capítols anteriors, ens ha permès conèixer que aquestes escoles presenten característiques que s'ajusten als principis pedagògics globalitzadors de l'educació actual pel tipus d'ensenyament que rep l'alumnat, la relació entre alumnat i professorat, l'obertura de l'educació a les famílies, etc. (Bustos, 2013). Per contra, també hem pogut observar l'existència de determinades restriccions pròpies de l'ensenyament tradicional (ensenyament separat per cursos, ús del llibre de text, etc. (Boix, 1995).

Per aquest motiu, al llarg d'aquest apartat passarem a parlar de la possibilitat d'emprar metodologies experiencials i globalitzadores en un model educatiu com el rural, ja que aquestes suposen una oportunitat per a potenciar les característiques d'aquestes escoles superant les barreres d'altres propostes més positivistes. Primerament, començarem parlant de la necessitat de millorar l'ensenyament actual per tal d'aconseguir una educació propera, funcional i globalitzadora (Zapata-Ros, 2015). A continuació, parlarem de l'origen i evolució d'aquestes pedagogies innovadores. Per consegüent, aprofundirem en una de les propostes metodològiques que més s'ajusten a la realitat d'aquestes escoles, l'Aprenentatge-Servei, que pretén que l'alumnat aprenga de manera activa i funcional a partir del contacte directe amb la realitat que l'envolta (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll i Martí, 2014). Així doncs, en la segona part d'aquest capítol podrem conèixer la seua conceptualització, característiques, modalitats i fases que han d'estar presents en qualsevol projecte d'ApS.

### 3.1. LA PEDAGOGIA EXPERIENCIAL I GLOBALITZADORA

#### 3.1.1 PROPOSTES PER A LA MILLORA EDUCATIVA

La revisió dels estudis publicats per diversos autors com Casquero i Navarro (2010) o Fernández, Mena i Riviere (2010) ens donen a conèixer que prop del 25% de l'estudiantat de l'estat espanyol abandonen el sistema educatiu sense arribar a obtenir la titulació educativa mínima (Graduat en Educació Secundària Obligatòria). Una xifra que ens situa en els llocs més elevats del fracàs escolar a nivell europeu (Escudero, González & Martínez, 2005). Principalment, a causa de factors com la “*desmotivació, falta de concentració, desorganització, ansietat davant les avaluacions, problemes de memòria, falta d'autoestima, hàbits d'estudi inapropiats, etc.*” (Chiva-Bartoll, 2016, p.7).

Per aquest motiu, diversos col·lectius vinculats amb el món educatiu afirmen que aquests factors provenen en gran mesura del tipus d'ensenyament que s'imparteix, i no dubten a afirmar que podrien dur-se a terme grans millores a nivell metodològic i pedagògic en les aules del nostre país. Quina és la causa? Segons Perrenaud, Noreste i Sáez (1999) podríem afirmar que en la major part de les escoles segueix utilitzant-se un tipus d'ensenyament que presenta grans similituds amb el que els nostres pares, mares o iaies i iaies van haver de créixer, l'ensenyament tradicional. Una metodologia que, segons Zapata-Ros (2015), gira al voltant dels principis tècnics i positivistes per tal d'ensenyar una sèrie de continguts, generalment teòrics, que l'alumnat ha de ser capaç de reproduir, ja que aquests són indispensables per a progressar al llarg de les etapes educatives. Un tipus d'ensenyament basat en l'ús del manual o llibre de text, en la execució d'activitats de manera mecànica i en la resolució d'exàmens de manera memorística. Una forma d'aprendre basada en la transmissió en el que tot i que es deixa pas a l'intercanvi d'informació i al debat entre l'alumnat, on el saber absolut l'ha de posseir necessàriament el professorat. Un tipus d'educació en la que no interessa la funcionalitat dels aprenentatges sinó més bé la reproducció de continguts que són plasmats de manera escrita través de proves objectives que busquen obtenir determinats resultats (Zapata-Ros, 2015). Davant d'aquesta situació, sorgeix la necessitat d'apostar per metodologies

innovadores que suposen un canvi en el com ensenyar. Sobretot, perquè segons (Chiva-Bartoll, 2016, p.7).

Aquesta és una de les poques decisions que la legislació educativa deixa en mans del docent, ja que la resposta a altres preguntes clàssiques del procés d'ensenyament/ aprenentatge (E / A) com: què ensenyar?, quan ensenyar?, etc. vénen determinades en gran mesura pels currículums oficials.

Principalment, perquè és en l'elecció metodològica on el o la docent pot deixar la seua empremta i compromís en el canvi, aplicant estratègies, procediments i accions que intenten millorar l'educació de l'alumnat. Però en quins principis s'hauria de cimentar aquesta metodologia del canvi que acabe amb els postulats més tradicionals? En aquest moment haurem de fer un recorregut històric pels plantejaments pedagògics que trenquen des de diferents flancs els plantejaments més positivistes. Entre els que destaquen l'Escola Nova, la Institució de Lliure Ensenyança, les Pedagogies Crítiques, activistes i transformadores (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021). Convé recordar que de totes aquestes es deriven una sèrie de principis pedagògics que poden ser d'una gran utilitat per a millorar l'educació actual. Entre d'altres, optar per un ensenyament on els protagonistes siga l'alumnat, que participarà de manera activa i podrà intercanviar informació i debatre aquells continguts treballats a classe amb l'objectiu de poder qüestionar-se la realitat que l'envolta. De la mateixa manera, haurem de minvar l'ús dels aprenentatges teòrics i descontextualitzats com els que promulga el llibre de text, que tracta de generar un aprenentatge més dinàmic i experiencial, on l'alumnat aprenga una sèrie de sabers funcionals que puguin ser utilitzats en la vida diària (Ledesma & Marrero, 2001). Un conjunt d'aprenentatges que tractaran de formar ciutadanes i ciutadans lliures i emancipats amb capacitat d'analitzar l'entorn de manera crítica, desencadenant per tant l'assumpció de valors cívics entre els que Cortina (2007) destaca la llibertat, la igualtat, la justícia i el respecte, però també la implicació activa i participativa davant la presa de decisions. En definitiva, aquesta concepció gira al voltant del que Zabala i Arnau (2007) exposen com l'educació basada en el desenvolupament de "competències per a la vida". Un tipus d'educació que tracta de garantir la formació integral (conceptes,

procediments i actituds) tenint en compte l'àmbit personal, l'interpersonal i el professional de cadascun dels i les alumnes en particular.

Des d'aquesta visió educativa, i tenint com a referència diverses de les corrents exposades anteriorment, a continuació aprofundirem en la disciplina que utilitzarem en aquest treball, l'ApS. Una estratègia metodològica que, a grans trets, pretén que l'alumnat aprenga continguts acadèmics mentre es presta un servei a la comunitat. És a dir, té la finalitat que l'alumnat pugui aprendre en contextos reals, mobilitzant capacitats complicades de treballar en altres àmbits però que es troben vinculades amb continguts curriculars. Així mateix, s'atenen problemàtiques o dificultats de la societat, contribuint a la seua solució (Gil-Gómez, 2010, 2012). Per aquest motiu, la seua aplicació suposa un canvi en la concepció dels processos d'ensenyament-aprenentatge, ja que al ser aplicada apareixen actors dins d'aquest procés: entitats socials, professionals externs, persones receptores del servei, administracions públiques, etc., ampliant l'estructura tradicional (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí, 2014). Ara bé, abans d'endinsar-nos profundament en les característiques i funcionament d'aquesta, serà necessari conèixer diferents corrents que comparteixen trets essencials amb l'ApS: el constructivisme social, l'aprenentatge experiencial i la pedagogia crítica (Eyler & Giles, 1999).

Primerament, cal remarcar que molts dels principals postulats i principis pedagògics de l'educació actual parteixen dels principis del constructivisme social de Vygotsky (1978). Aquesta teoria psicològica, sorgida a final del anys 70, proposa que els nous coneixements es formen a partir dels esquemes existents a la pròpia persona, producte de la seua realitat i la seua comparació amb els esquemes dels individus que l'envolten. En aquesta proposta, s'afirma que l'entorn influeix i determina l'aprenentatge que duen a terme els individus, ja que són les interaccions socials les que permeten aconseguir aprenentatges significatius.

D'aquesta manera, si considerem els principis fonamentals del constructivisme social, veurem que, tal i com afirma Bouzas (2004), la comunitat té un paper central com a element formatiu i que aprendre és una experiència social i col·laborativa en la qual el llenguatge, la societat, la cultura i la interacció social

juguen un paper fonamental en el procés de coneixement. Així mateix, i en relació amb l'ApS, el constructivisme social també proposa que l'aprenentatge cal que es posi en un ambient real en situacions significatives, que el coneixement es construeix a través del diàleg entès com a l'intercanvi actiu i que l'adquisició de coneixements és un procés actiu basat en l'experimentació i en la recerca de solucions als errors comesos. Una sèrie de principis que, si més no, ens permeten vincular aquesta teoria amb les propostes de les pedagogies globalitzadores i experiencials que en particular poden quedar plasmades a través de l'ApS, ja que aquest implica aplicacions reals, interaccions socials, treball en equip, capacitat d'interpretació social i ús de la indagació com a forma d'aprenentatge (Bouzas, 2004).

Seguint amb les bases d'aquesta corrent psicològica, trobem que una de les principals línies a través de les quals gira l'ensenyament actual, segons Fernández-Rodríguez (2009), és en la necessitat d'apostar per un aprenentatge experiencial que siga funcional, és a dir, que tinga una transferència directa en la vida diària dels més menuts. Una proposta que fou promoguda inicialment a l'Antiga Grècia a mans de Plató, en diversos dels seus *diàlegs*, i que fou desenvolupada a finals del segle XIX a partir de l'aparició del Pragmatisme. Un moviment filosòfic originat per Charles Sanders i desenvolupat principalment per William James que proposava que els postulats teòrics sols tindrien sentit si anaren acompanyats de pràctiques reals, podent per tant els individus entendre el vertader significat d'aquestes i utilitzar-lo en la seua vida diària. Al principi del segle XX i amb l'aparició de l'Escola Nova i de sistemes que lluitaven per combatre l'ensenyament tradicional i més positivista, sorgeixen autors com John Dewey que de nou aposten per aquesta premissa i la plasmen com a un tret essencial de l'educació del moment tal i com es pot contemplar en una de les seues obres principals, titulada *Democràcia i Educació*. De totes aquestes, podríem ressaltar la necessitat d'aprendre de manera activa i pràctica a través de la pròpia experiència, ja que l'ambient i l'entorn social són condicionants d'aquest aprenentatge (Zabalza, 2005).

La transcendència d'aquestes propostes foren tan significants que diversos autors optaren per expandir-les després de la mort de Dewey. Kraft i Sakofs són

un bon exemple, ja que a l'obra titulada *The Theory of Experiential Education* (1985) plantegen algunes de les bases de l'aprenentatge experiencial, entre les que cal destacar que aquest ens permeta afrontar la seua pròpia realitat que de fet es troba en continua evolució. Per aquest motiu, Ariza (2010) afirma que aquest haurà de ser motivador per a d'aquesta manera garantir la implicació i el compromís de l'alumnat, un factor que desencadenarà un tipus d'educació que va més enllà de la pròpia aula i que té una transcendència directa en la resta d'àmbits personals i familiars. Principalment, perquè qualsevol tipus d'aprenentatge que l'alumnat no trasllada a l'àmbit quotidià, suposarà en definitiva un fracàs metodològic del professorat i per tant de l'ensenyament que aquest està duent a terme (Kraft & Sakofs, 1985).

Seguint amb aquesta línia, també trobem les propostes dutes a terme per Kolb a partir dels principis d'autors com Dewey, Piaget o Lewin. Kolb (1984), afirma que el vertader aprenentatge es produeix quan l'alumnat és capaç de processar la informació, que implicarà necessàriament passar per quatre etapes fonamentals: la d'acció, reflexió, teorització i experimentació. Principalment, perquè l'aprenentatge comença amb una experiència immediata i concreta, que a continuació haurà de ser observada des de múltiples perspectives per a poder reflexionar sobre aquesta, podent desencadenar la creació de teories generalitzables a partir de les diferents experiències viscudes, que posteriorment hauran de ser posades en pràctica per a resoldre situacions i problemàtiques quotidianes. Per aquest motiu, Kolb (1999) proposava que a través de l'aprenentatge experiencial, les persones aprenen i es desenvolupen a partir de la pròpia experiència, sent aquesta la forma indispensable per a poder convertir generalitzacions o teories en situacions pràctiques i funcionals. D'aquesta manera, podem afirmar que els principis del aprenentatge experiencial han resultat primordials per a poder entendre l'ApS com a una metodologia activa d'aprenentatge (Ariza, 2010).

A més a més, en el cas d'aquesta investigació optarem per ApS crític, que és aquell que es troba vinculat amb la pedagogia crítica i que té el seu origen a principis del segle XX a causa de les potents idees sorgides des de la *FrankfurterSchule* o *escola de Frankfurt*, nascudes amb l'objectiu d'emancipar i

transformar la societat. En aquesta es planteja la necessitat de rebutjar aquells principis didàctics provinents de la corrent tecnicista en la que tot ha de ser imposat i ensenyat sense poder optar per tant al qüestionament dels valors i continguts transmesos, desencadenant per tant un ensenyament sense significativitat que té com a finalitat principal reproduir la realitat del model imperant (Santos-Pastor, 2008). D'aquesta manera, els plantejaments crítics opten per donar una entitat més emancipadora i de qüestionament basada en poder no sols interpretar la realitat sinó a més actuar per a criticar-la i transformar-la. Sobre aquest aspecte, Freire (2006), un dels principals exponents d'aquesta corrent al segle XX i que presenta una major influència en l'actualitat, proposa que el paper d'aquesta pedagogia recau en crear individus crítics que siguin capaços de canviar la seua realitat per a tractar de convertir-la en una societat amb llibertat, justícia i independència. És a dir, tractant d'alliberar als individus de les relacions de control, injustícia i explotació arrelades i promulgades per la societat capitalista i exposades en l'ensenyament des d'una visió purament tecnicista (Imbernón et al., 1999). Per aquest fet, podem observar que la pedagogia crítica suposa una de les principals corrents metodològiques per les quals es sustenta l'ApS (Deeley, 2015; Mitchell, 2008) ja que com podem observar a partir de la taula 2, presenten grans aspectes en comú.

Aquesta taula ens permet observar que pedagogia crítica i ApS compten amb una mateixa finalitat, basada en lluitar davant les desigualtats i problemàtiques socials, sent la pedagogia crítica una corrent destinada a mostrar aquestes necessitats socials i l'ApS una metodologia per a combatre i actuar en les comunitats en les que aquestes estiguen presents. Dins d'aquesta, trobem la relació horitzontal amb la que les dues propostes veuen l'educació actual, basada en atorgar el protagonisme a l'alumnat i deixar als docents el paper de guia. Ara bé, ambdues propostes coincideixen en que cal reafirmar els sabers que s'han desenvolupat, és a dir reflexionant i resumint sobre el procés d'aprenentatge. Un reflexió a mode de debat que necessàriament exigeix d'un posicionament polític, vinculat necessàriament amb determinades problemàtiques socials.

*Taula 2.*

## Relació entre pedagogia crítica i Aprenentatge-Servei

<b>PEDAGOGIA CRÍTICA</b>	<b>APRENTATGE-SERVEI</b>
Relació horitzontal de l'educació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professorat guia</li> <li>- Alumnat actiu en tots els moments del procés: planificació, execució i avaluació</li> </ul>
La desigualtat marca el punt de partida del canvi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptors del servei: col·lectius en desavantatge social o en risc d'exclusió</li> <li>- Construcció de coneixements en contextos de necessitat social</li> </ul>
Diàleg com a base del canvi i de l'educació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institució educativa compromesa amb la formació i amb la societat</li> <li>- Reflexió conjunta sobre la pràctica</li> <li>- Retroalimentació multidireccional (professorat, receptors, agents socials ...)</li> </ul>
Implica un posicionament polític: no existeix la neutralitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formació deontològica, ciutadana, humana, personal i social</li> <li>- Posicionament crític davant la injustícia, la desigualtat i la marginalitat</li> </ul>
Transformació a partir del pensament crític	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anàlisi i valoració de la situació de desavantatge social</li> <li>- Processos d'investigació-acció</li> </ul>
Es requereix un compromís de transformació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilitat social atenent una necessitat</li> <li>- Millorar i transforma la societat a través del compromís escola/societat</li> </ul>
L'educació forma als subjectes del canvi com a persones crítiques conseqüent amb la societat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educació en coneixements específics i en valors</li> <li>- Desenvolupament del judici i l'acció moral</li> <li>- Prepara a l'estudiantat per abordar les injustícies socials</li> </ul>

Font: adaptat de Chiva-Bartoll, Gil-Gómez, Corbatón-Martínez & Capella-Peris, 2016

De la mateixa manera, aquestes dues propostes crítiques requeriran d'un compromís social per a poder-se dur a terme, ja que cal estar identificat amb la causa per a lluitar, per defensar-la i arribar a transformar la realitat. Una transformació que es fa a partir de la crítica i, per tant, l'ApS ha de ser l'encarregat de formar a ciutadans crítics que vivencien la necessitat d'actuar per a millorar la seua realitat. Sobretot, en situacions de risc social o davant d'injustícies socials que afecten a determinats sectors de la població. Una sèrie d'aspectes comuns, que segons Lorente-Catalán i Martos-García(2018) ens condueixen a identificar a la pedagogia crítica com a un dels antecedents de l'ApS.



### 3.1.2 PRINCIPIS PEDAGÒGIC ACTUALS

Després de conèixer quina és la situació actual i veure quina forma de treball plantegen aquestes metodologies experiencials i globalitzadores, passarem a parlar dels principis pedagògics actuals que proposen diversos autors i autores i/o corrents educatives. Es tracta d'aquelles característiques, funcions o principis que pretenen millorar l'ensenyament i que haurien d'estar presents en les escoles del present i del futur. Ara bé, no parlem d'un llistat generalitzable i establert per la legislació educativa. Per tant, el que tractem en aquest apartat és de recollir tot allò que alguns autors consideren que és fonamental per a millorar l'ensenyament i, d'aquesta manera, poder establir unes bases que posteriorment ens permetran comparar si aquests estan presents en el model educatiu rural, en l'Educació Física que es treballa en aquestes escoles i, finalment, si aquests es veuen influenciats a partir de treballar amb ApS.

Cal tenir en compte que quan parlem de principis pedagògics "actuals" no fem referència a que hagen sorgit recentment, sinó a la necessitat que aquests predominin en l'ensenyament actual. Per aquest motiu, en la taula que proposem a continuació apareixeran autors que són referents dins de l'àmbit educatiu des de fa moltes dècades com és el cas de Vygotsky, Dewey, Gardner o Ausubel. I també, altres que més recentment han aportat aspectes fonamentals que poden ser inclosos en l'escola actual com és el cas de l'aprenentatge experiencial de Kolb, l'ensenyament reflexiu de Cunliffe o el tipus d'avaluació formativa proposada per Álvarez-Méndez. Tanmateix, s'ha decidit optar per altres autors que parlen específicament del context educatiu rural i d'altres que fan aportacions a l'àrea d'Educació Física que també presenten grans possibilitats educatives.

En la taula que presentem a continuació podrem observar aquesta relació entre principis pedagògics i autors de referència. Per una banda, en la columna esquerra s'exposen quins són aquests principis, als quals s'ha ficat un concepte que determina i fa referència a un conjunt d'experiències teòriques i pràctiques vinculades entre sí. Per altra, en la columna dreta s'han col·locat per ordre alfabètic als autors i autores que fan aportacions en aquest àmbit de coneixements.

Taula 3.

Principis pedagògics actuals. Vincle amb autors i corrents educatives

Grups reduïts- Atenció individualitzada	Cohen, Miller, Stonehill & Geddes, 2000 Finn, Pannozzo & Achilles, 2003 Moya, Moya & El Homrani, 2017
Agrupacions heterogènies i multigràu amb diferents nivells d'aprenentatge	Berry, 2000 Boix & Bustos, 2014 Miller, 1989 Veenman, 1996
Clima de confiança i vincles afectius a l'aula	Boix, Codina & Guilera, 1996 Imbernón et al., 1999 Ledesma & Marrero, 2001 Luque & Sánchez, 2006
Docent creatiu i amb possibilitats d'actuació. Bones pràctiques docents	Liston & Zeichner, 1993 Lleixà-Arribas, 2003 Lleixà-Arribas & González-Arévalo, 2010
Treball col·laboratiu del docent i paper actiu dins de l'ensenyament	Fraile, 1995, 2005 Martín-Pérez & Barba, 2016
Relació directa docent- discent	Freire, 2018 Harris & Sass, 2011 Liston & Zeichner, 1993 Serrano-Rubio et al., 2014
Formació permanent	Bisquerra, 2005 García-Llamas, 1998 Harris & Sass, 2011
Principi d'adaptabilitat a cada context i realitat educativa	Lleixà-Arribas & Ríos, 2015 Pedraza, 2011 Pedraza & López-Pastor, 2015 Pujades, 1998
Treball de la identitat i identificació amb la pròpia comunitat i els seus costums	Irure & Belletich, 2015 Jacoby, 2015
Intercanvi d'experiències didàctiques i emocionals	Cortina, 2007 Dewey, 1995 Krout et al., 2010
Aprenentatge interdisciplinari i globalitzat; Aprenentatge competencial	Gardner, 1992, 2000 Delors, 1996 Perrenaud, Noreste & Sáez, 1999
Individualització de l'ensenyament	Ausubel, 1983 Zapata-Ros, 2013 Tonucci, 1996
Principi d'inclusió i Atenció a la diversitat	Ainscow, 2001 Booth & Ainscow, 2015 Loreman, Deppeler & Harvey, 2005
Ensenyament actiu i significatiu	Ausubel, 1983 Ausubel, Novak & Hanesian, 1976 Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2016 Palmero, 2011 Tonucci, 2010
Participació de la comunitat educativa Connexió escola-poble Comunitats d'aprenentatge	Flecha, Padrós & Puigdemívol, 2003 Marugán-García, 2016 Morris & Taylor, 1998

	Stoll & Louis, 2007 Wenger, 2001
Aprenentatge experiencial i funcional Transferència dels aprenentatges	Ariza, 2010 Kolb, 1984 Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001 Kraft & Sakofs, 1985 Zabalza, 2005
Cooperació i aprenentatge entre iguals Professorat com a guia	Gokhale, 1995 Leinonen & Gazulla, 2014 Salmerón, 2010 Vygotsky, 1987
Ensenyament reflexiu Importància de la cognició Resolució de problemes Descobriments guiats	Cunliffe, 2002 Devís-Devís & Peiró-Velert, 1992 Dyke, 2009 Sánchez Bañuelos, 1984
Consciència i esperit crític	Fitzpatrick, 2018 Freire, 2006 Kincheloe, 2008 Kirk, 1986, 2014 Lorente-Catalán & Martos-García, 2018
Valor i importància de la matèria Relació aprenentatge pràctic i el significat d'allò que s'aprèn. Visió holística.	Devís-Devís & Sparkes, 1999 Devís-Devís et al., 2018 Lovat & Clement, 2016 Kirk, 1984, 2010
Variada i contrastada	Allal, 1980
Processual i continua	Álvarez-Méndez, 2001
Compartida i democràtica	Cunliffe, 2009
Íntima i personal	López-Pastor et al., 2006
Formativa	Díaz-Lucea, 2005
Creativitat i ús de recursos materials diversos Elaboració pròpia, no convencionals, convencionals, fets de material reciclat, etc.	Boix, 1995 Boix & Bustos, 2014 Devís-Devís & Peiró-Velert, 1992 Ruiz-Omeñaca, 2008 Sparkes, 1992
Habilitació d'espais Eliminació barreres curriculars	Barba, 2006, 2008 López-Pastor, 2002, 2006, 2008 López-Pastor et al., 2006 Ruiz-Omeñaca, 2008
Aprenentatge en contacte amb la naturalesa i el medi ambient Obertura del centre a l'exterior	Arribas, 2008 Barba, 2010 Puig-Rovira & Palos, 2006 Santos-Pastor, 2000
Flexibilitat temporal. Caràcter interdisciplinari i global Importància de l'escola com un tot i no com un conjunt d'àrees inconnexes	Bustos, 2013 Delors, 1996 Feu, 1998, 2006 Santamaria, 1996, 2014

Així doncs, a través d'aquesta taula hem pogut observar que existeixen nombrosos autors i autoritats i corrents educatives que fan referència a aspectes

com l'aprenentatge experiencial, funcional, reflexiu o vinculat amb la comunitat, entre d'altres (Cunliffe, 2002; Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001; Kraft & Sakofs, 1985; Wenger, 2001). Les seues possibilitats educatives són nombroses i es troben exposades en cadascun dels seus estudis, que ens aporten una visió clara de com hauria de ser l'ensenyament a les nostres aules.

Seguint amb aquesta línia, també es conforma una forma de treball que influeix en la tendència actual de l' Educació Física, en la que es parla de la necessitat que aquesta compte amb estils d'ensenyament cognitius i la necessitat d'establir una gran connexió entre teoria i pràctica donant un paper important a la reflexió (Devís-Devís & Sparkes, 1999; Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2015). També, s'exposa la visió holística i integral de l' Educació Física així com l'ús de recursos materials i espacials adaptats a la realitat educativa que permeten augmentar les possibilitats en funció del context al que fem referència (Felis-Anaya, Martos-García & Devís-Devís, 2017, Lorente-Catalán & Martos-García, 2018; Robinson & Randall, 2016). En aquest cas, l'ús de materials d'elaboració pròpia o d'espais alternatius dins i fora del centre si fem referència a l'escola rural. En aquest sentit, són diversos els autors que aporten principis importants derivats d'aquesta escola, ja que les agrupacions multigràu, l'aprenentatge intergeneracional, les agrupacions reduïdes o la relació familiar entre els membres de la comunitat educativa estan presents en l'ensenyament que es du a terme. (Barba, 2010; Boix, 1995; Bustos, 2013; López-Pastor, 2006).

Finalment, també trobem estudis centrats en l'aplicació de metodologies experiencials i globalitzadores, que com hem vist presenten grans possibilitats educatives i que s'ajusten a molts d'aquests principis exposats en la taula anterior (Ariza, 2010; Chiva & Martí, 2016; Zapata-Ros, 2013). En el següent apartat, aprofundirem en aquella que va a ser utilitzada en aquest estudi, l'ApS, per tal de conèixer quin és el seu origen, les seues funcions i característiques, les aportacions al món de l'educació, les fases que cal seguir per a implementar una proposta d'aquest tipus i, finalment, les modalitats existents i que poden ser aplicades a les nostres aules.

## 3.2. L'APRENTATGE-SERVEI: UNA FORMA DIFERENT D'APRENDRE

### 3.2.1 ORIGEN I EVOLUCIÓ DE L'APRENTATGE-SERVEI: EL NAIXEMENT I CONSOLIDACIÓ DE L'APRENTATGE COMUNITARI I SOCIAL

L'ApS es presenta en l'actualitat com a una metodologia del canvi avalada per referències constants que provenen de diferents parts de tot el món, principalment dels Estats Units, Canadà o Mèxic. Per aquest motiu, a continuació tractarem d'aprofundir en la conceptualització del terme, fent primerament un recorregut per l'evolució històrica que ens permetrà arribar al que avui en dia coneguem com a *Service Learning* (SL), conegut als països de parla espanyola com Aprenentatge-Servei (ApS). Per a començar aquest recorregut, haurem de situar-nos entre finals del segle XIX i principis del XX, moment en el qual es poden trobar els primers antecedents de l'ApS (Gotari, 2004). Aquestes primeres referències es localitzen a Sud-Amèrica, més concretament a Mèxic, a partir de la difusió l'any 1910 del moviment "Extensió Universitària". Ara bé, el terme *Service-Learning* fou utilitzat per primera vegada als Estats Units l'any 1967, moment en el qual Ramsay, Sigmon i Hart l'utilitzen per a descriure un projecte de desenvolupament local dut a terme per estudiants i professors (Tapia, 2000). La importància d'aquesta primera aparició fou tal que els seus autors convocaren una conferència en Atlanta (1970), que desencadenaria en una declaració dels principis de la metodologia que segueixen sent imprescindibles en l'actualitat (Zlotkowski, Longo & Williams, 2006).

A partir de la repercussió d'aquesta conferència, el "SL" o "ApS" comença a estendre's al llarg de la dècada dels 70 per diferents parts del món, principalment a l'Amèrica Llatina. Sobretot, a partir de programes d'actuació emesos per col·lectius per a lluitar contra determinades problemàtiques o per a reivindicar necessitats socials. Una lluita que es veu recompensada fins a finals del segle XX i principis del XXI a partir de la creació l'any 2002 del Centre Llatinoamericà d'Aprenentatge i Servei Solidari, més conegut com a CLAYSS i de la Xarxa Iberoamericana d'ApS l'any 2005, que naixen amb la finalitat de potenciar i expandir l'ApS. Dues entitats que permeten a la metodologia créixer de manera exponencial, ja que faciliten la formació metodològica, l'assessorament per al

professora o de les famílies, l'intercanvi d'experiències entre professionals de diferents països i en definitiva la construcció d'una base metodològica sòlida que permetria a l'ApS convertir-se en una forma de treball respectada, defensada i sobretot utilitzada. Així mateix, es crea el Programa Nacional de Voluntariat Estudiantil o Centre Nacional d'Aprenentatge Servei. Un moviment que a final dels anys 70 entraria crisi a causa del poc interès que pareixia generar en la societat aquesta metodologia que tant estava triomfant a l'Amèrica Llatina. Un fet que va desencadenar l'escassa formació del professorat per aplicar la metodologia i una tendència de vincular aquesta proposta més com a una ajuda caritativa que com a una reivindicació i ajuda social, sent per tant aquesta visió motiu suficient per a desencadenar la dissolució d'aquest programa.

Més d'una dècada després, va ser fundat el Campus Compact als Estats Units amb l'objectiu de donar suport al servei públic comunitari, ja que després d'anys de lluita s'havia demostrat els grans avantatges aquesta metodologia. En aquest moment, segons Luque i Sánchez (2006) s'intenta consolidar un projecte en el que l'ApS tinga cabuda dintre del sistema educatiu, comptant amb el suport i implicació del professorat així com amb l'aprovació de pràctiques pedagògiques i experiències de diferents parts del món que demostrin la validesa educativa d'aquesta metodologia. Per aquest motiu, trobem un creixement notable de l'interès social cap aquesta metodologia i un suport constant per als professionals que confien en les seues possibilitats.

En l'actualitat aquestes pràctiques es troben en plena expansió i en alguns països ja estan sent implementades en el sistema educatiu. A nivell europeu, trobem centres promotors com el *Lernen durch Engagement* a Alemanya, l'organització holandesa *Movisie* o l'organització britànica *Community Service Volunteers*. A Espanya, aquestes experiències també comencen a proliferar en els diferents nivells educatius, principalment en l'àmbit universitari. Entre d'altres, trobem la *Xarxa Universitària Espanyola d'ApS*, nascuda a partir de la iniciativa d'un grup de professors universitaris amb la intenció d'enfortir la col·laboració entre l'àmbit de la docència i la investigació. També, la *Xarxa Espanyola d'Aprenentatge-Servei*, constituïda en 2010 com un espai de trobada i col·laboració entre institucions educatives que comparteixen l'interès d'impulsar

aquesta metodologia educativa. Finalment, trobem RIADIS, una xarxa sobre Investigació en Aprenentatge-Servei en Activitat Física i Esport per a la inclusió social (<https://www.riadis.es/>).

### 3.2.2 QUÈ S'ENTÉN PER APRENTATGE-SERVEI? APROFUNDIMENT TERMINOLÒGIC, CONCEPTUAL I PEDAGÒGIC

Després de conèixer l'origen que dona lloc a l'aparició d'aquest terme, caldrà passar a parlar de què podem entendre per ApS. Un aprofundiment conceptual, que tal i com afirma Martínez-Odría (2005) parteix de la dificultat de no comptar amb una única forma de concebre aquesta proposta. Malgrat aquest fet, dintre d'aquesta concepció d'ApS, trobem definicions diverses i variades segons el context, l'any, el tipus de professió de l'autor/a, etc. Per aquest motiu, al llarg d'aquest apartat exposarem les propostes de diferents autors i institucions destacades en la matèria que ens ajudaran a tenir una concepció del que és i no és ApS. Tot tenint en compte, que tal i com proposava Gil-Gómez (2012) *“El concepte d'ApS no és únicament una definició, sinó que els trets que caracteritzen la seva aplicació i els fonaments pedagògics i psicològics en els quals s'assenta, són els que conformen com un tot el seu concepte”* (p. 25).

Si ens situem en l'àmbit internacional a finals dels anys 80, trobem l'aportació de Halsted (1998) que defineix l'ApS com a una metodologia d'ensenyament-aprenentatge a través de la qual els joves poden desenvolupar habilitats mentre duen a terme un servei a la comunitat, desencadenant per tant un tipus d'educació que pretén atorgar rols significatius als estudiants com a part del procés d'aprenentatge, vinculant a més aquesta educació amb el medi que els envolta. D'acord amb aquesta perspectiva, trobem la definició de Furco i Billing (2002) que l'entenen com un model pedagògic que té com a protagonistes als estudiants i a la societat, basat en que els estudiants aprenguen i desenvolupen les competències i els continguts curriculars en contextos reals, de manera experiencial i amb l'objectiu d'oferir un benefici social. D'altra banda, Tapia (2008) defineix l'ApS com una via educativa capaç de transformar la societat i satisfer necessitats socials. Per aquest motiu, més enllà dels aprenentatges estrictament

acadèmics, Tapia posa l'èmfasi en el servei social que es du a terme mitjançant una metodologia com l'ApS.

Un altre grup d'autors entre els que trobem a Stanton (1990), engloben l'ApS com a una forma d'aprenentatge experiencial en la que s'estableix un intercanvi social i educatiu entre l'estudiantat i la comunitat en la que estan duent a terme el servei, desencadenant la formació de valors a partir d'aquest intercanvi d'experiències. Una visió en la que com podem observar es remarca el potencial pedagògic d'aquesta disciplina, ja que permet intercanviar informació entre diferents agents de manera experiencial i activa. En la mateixa línia, Eyller i Giles (1999) defineixen l'APS com un tipus d'educació basada en l'experiència. No obstant, especifiquen com s'haurà de dur a terme el procés d'aprenentatge recíproc entre alumnat i comunitat, atorgant un paper fonamental tant a l'acció en la que l'alumnat aplica el que va aprenent davant necessitats socials reals com a la posterior reflexió sobre el servei i els aprenentatges que s'han dut a terme.

A l'àmbit estatal també trobem diverses propostes promulgades per autors experts en la disciplina. És el cas de Puig-Rovira, Batlle, Bosch i Palos (2007) que entenen l'ApS com una proposta pedagògica en la que es combinen processos d'aprenentatge i servei a la comunitat. No obstant, remarca que la combinació d'aquests dos aspectes (aprenentatge i servei), serà la que permetrà treballar les necessitats socials reals de la comunitat. Martínez-Martín (2008) segueix apostant per vincular aprenentatge i servei per a poder afavorir les necessitats socials. Però a més, afegeix que aquesta combinació ha de posar-se en pràctica a partir d'una proposta educativa cooperativa que implica la participació d'estudiants, del professorat i dels membres de la comunitat, ja que aquestes iniciatives que engloben a diferents agents i col·lectius seran les que permetran als estudiants comprendre la realitat que els envolta i poder actuar per transformar-la i millorar-la, sobretot davant la necessitat d'incrementar el benestar de les persones i garantir la inclusió social.

Per la seua part, Batlle (2011) partint de la definició proposada per ell mateix i altres companys en l'estudi de Puig-Rovira et al. (2007), considera que cal variar la forma de concebre l'ApS i per tant afegir que a més combinar aspectes



pedagògics i serveis a la comunitat, el que principalment tracta d'aconseguir aquesta metodologia és formar persones crítiques i conseqüents amb la societat i la realitat en la que viuen mentre ofereixen aquest servei a la comunitat. En aquesta línia, Rodríguez-Gallego indica que l'ApS "*és 'una forma d'educació experiencial en la qual els estudiants es comprometen en activitats d'ajuda a la comunitat que a la vegada facilitem l'aprenentatge d'una assignatura i el desenvolupament de competències professionals*" (Rodríguez-Gallego, 2014, pàg. 96). Una definició de la que cal destacar la paraula compromís davant dels problemes socials així com la combinació d'aquestes dificultats amb els continguts establerts al currículum oficial.

Com hem pogut observar, cada autor defineix l'ApS a partir de la seua pròpia concepció i experiència, del context o del moment històric i per tant remarca un aspecte diferent d'aquesta proposta. No obstant, existeixen diverses característiques comunes que apareixen de manera reiterada en moltes de les definicions que són les que ens ajuden a confeccionar la idea de que s'entén per ApS. Totes aquestes, segons Martínez-Martín (2008) ens permeten entendre'l com un mètode pedagògic i no com a una filosofia estrictament teòrica en la que les persones protagonistes són l'estudiantat, el professorat i la comunitat, entenent com a indispensable la relació entre l'alumnat i la comunitat en la que es treballa per a resoldre determinades necessitats socials. Principalment, perquè aquesta metodologia no pretén exclusivament aprendre continguts acadèmics, sinó a més desenvolupar competències socials que tinguen una transferència directa en la comunitat en les que són implementades.

Una vegada assentades les bases per entendre que és l'ApS, una via d'aprofundiment en el seu estudi és la classificació que permet conèixer més a fons les diferents pràctiques de ApS és la de Sigmon (1994), en la qual es proposen diferents variants en funció de la predominança del "aprenentatge" o del "servei". En aquesta també es proposen quatre possibilitats: des d'un model en que l'aprenentatge és el principal i el servei un element secundari, passant per la concepció inversa, i arribant finalment a un model en el qual l'aprenentatge i el servei tenen la mateixa importància, donant-se un procés de retroalimentació

positiu entre tots dos. A més, aquesta ens permet classificar tots els projectes d'APS independentment de la seua aplicació en l'àmbit formal o no formal.

- Servei-APRENTATGE: Els aprenentatges acadèmics són el factor principal, mentre que els beneficis del servei queden en un segon plànol.

- SERVEI-aprenentatge: Els beneficis del servei són l'objectiu principal, mentre que els aprenentatges acadèmics són secundaris.

- Servei-aprenentatge: Els aprenentatges acadèmics i el servei van per separat.

-SERVEI-APRENTATGE: Els aprenentatges acadèmics i el servei dut a terme tenen la mateixa importància. Per aquest motiu, s'haurà de tractar que interaccionen i es reforcen mútuament.

En el nostre cas, el projecte d'ApS proposat pot situar-se dins de l'àmbit formal (Educació Primària). Més concretament, en la quarta categoria de Sigmon, ja que pretenem que els aprenentatges curriculars i el servei social dut a terme tinguen la mateixa importància i puguen nodrir-se recíprocament.

### 3.2.3 FONAMENTS TEÒRICS I CARACTERÍSTIQUES DE L'APRENTATGE-SERVEI: DE L'ORIGEN DE LA DISCIPLINA AL FUNCIONAMENT ACTUAL

Després d'analitzar el concepte d'ApS a partir de les definicions proposades per diversos autors, podrem passar a revisar els trets fonamentals per a l'aplicació d'aquesta metodologia (Zayas & Martínez-Usarralde, 2017). Al llarg d'aquest apartat, diferenciarem entre característiques de l'ApS, paper de l'alumnat i de les i els mestres durant una proposta d'aquest tipus i aportacions d'aquesta proposta metodològica.

#### *Característiques de l'Aprenentatge-Servei*

Per començar, cal tenir en compte que l'aplicació d'un projecte d'ApS tal i com proposaven Salmerón (2010) o Gil-Gómez, Chiva-Bartoll i Martí-Puig (2015), suposa un canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, ja que es produeix la incorporació de nous agents educatius que en l'educació tradicional no tenien cabuda. Parlem principalment d'entitats socials,

professionals externs, persones receptores del servei, administracions públiques, etc. Un aspecte que desencadenarà un canvi en l'estructura organitzativa de l'escola (alumnat i professorat) i sobretot permetent l'obertura de l'ensenyament a la comunitat.

Un dels altres aspectes a tenir en compte és que tal i com proposava Gil-Gómez (2012), l'ApS pot ser aplicat tant en l'àmbit formal com en el no formal i en totes les etapes educatives o en qualsevol edat, sempre i quant el projecte estiga adaptat a les característiques i particularitats de cada realitat. De fet, ja es troben publicats nombrosos estudis sobre ApS en els que es poden observar com funciona aquesta metodologia amb alumnat de diferents edats o etapes educatives. Segons Martínez-Odría (2005), caldria revisar les publicacions específiques existents als EEUU que compilen projectes d'ApS i que solen utilitzar-se com formació del professorat que pretén aprofundir i treballar en aquest mètode pedagògic. Segons Gil-Gómez (2012), també poden ser revisats en format virtual els projectes realitzats pel CLAYSS, els de l'Aliança per al Servei Comunitari (Canadà) així com els del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei a nivell nacional.

Com hem pogut observar, la incorporació d'aquests agents educatius desencadena un canvi en la forma d'aprendre dels i les alumnes, ja que segons Gil-Gómez, Chiva-Bartoll i Martí-Puig (2015) es produeix una proximitat entre l'educació duta a terme a l'interior de les aules i la comunitat on estan situades aquestes. També, en la capacitat de ser aplicada en qualsevol context educatiu. Una sèrie d'aspectes que ens condueixen a optar per una metodologia com aquesta i per tant poder començar a preparar com haurà de ser dissenyat el projecte d'ApS (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021).

En aquest moment, caldrà parlar de la planificació i organització prèvia que requereixen aquests projectes. Dintre d'aquesta, el o la docent o investigador/a haurà de seleccionar els continguts acadèmics, els camps d'actuació, els processos de reflexió derivats de les activitats així com les competències que els resultaran profitoses per a la seva vida tant professional com ciutadana. A continuació, haurà de planificar detalladament cada fase i cada pas o acció que es realitza. Sobretot, perquè un projecte d'ApS sense organització i planificació

és sinònim de fracàs. Per aquest motiu, tot i que cal atribuir el protagonisme principal a l'alumnat tal i com afirmen Billing (2002), Eyller i Giles (1999) o Tapia (2008), haurà de ser el professorat el que controle i supervise el procés, sobretot sent com un marcadore de pautes d'allò que s'ha de dur a terme, per a que el protagonisme, autonomia i participació de l'alumnat gira al voltant de les problemàtiques i necessitats detectades.

Seguint amb aquesta línia, podem observar que l'ApS tal i com afirmen Wilkinson, Harvey, Bloom, Joobert i Grizenko (2013) suposa un repte per al professorat, ja que aquest ha de ser capaç de planificar un programa en el que es relacionen els aprenentatges amb la vida real, propiciant un coneixement de la societat en què vivim i especialment de la realitat dels col·lectius en risc d'exclusió que en ella existeixen i sobre els quals s'actua amb la finalitat de crear ciutadans compromesos (Felten, Gilchrist & Darby, 2006). També, suposa un repte a nivell organitzatiu ja que implica trencar amb la tradició de realitzar una classe en l'espai físic de l'aula i poder sortir garantir l'aprenentatge de l'alumnat en altres tipus d'espais com un parc, zones naturals o el mateix carrer.

El paper de l'alumnat i les i els mestres durant el transcurs d'un projecte

En segon lloc, cal parlar sobre el paper que tindrà l'alumnat i el professorat durant el transcurs del projecte que va a dur-se a terme, sobretot davant la necessitat de que la proposta siga captivadora i permeta la participació dels primers així com consensuada i ben delimitada pels segons amb l'objectiu de contribuir al servei proposat.

El primer i primordial és que aquest projecte siga motivador per a l'alumnat. Sobretot perquè a través d'aquests projectes, tal i com proposen Corbatón-Martínez, Moliner-Miravet, Martí-Puig, Gil-Gómez i Chiva-Bartoll (2015), l'aprenentatge no es limita al fet d'aprovar i es centra en dur a terme un servei a la comunitat, desenvolupant per tant una sèrie de valors com la col·laboració, respecte, inclusió i empatia que seran les bases per a l'aprenentatge crític. Un servei per al qual l'alumnat deixarà de tenir un paper passiu o de reproducció per convertir-se en aprenents actius i protagonistes amb rols significatius dins del procés d'ensenyament-aprenentatge (Kenny, 2018). En aquest moment, caldrà recordar la *Teoria de l'Aprenentatge Significatiu* postulada per Ausubel, Novak i

Hanesian (Palmero, 2011), que proposava que l'estructura dels coneixements previs condiciona els nous coneixements i experiències, ja que aquests últims modifiquen i reestructuren aquells coneixements que els i les alumnes tenien inicialment. Per aquest motiu, la importància de l'ApS per aconseguir que l'alumnat transforme aquells coneixements inicials en aprenentatges significatius a partir del contacte real amb les necessitats de la comunitat i les experiències viscudes. D'aquesta manera, podrem garantir l'existència d'una transferència real en els continguts acadèmics que a hores d'ara seran observats des d'una perspectiva més integradora, realista i globalitzadora. I en definitiva que hi haja un clar vincle entre continguts curriculars i aprenentatge de valors socials que contribuiran a la formació de l'alumnat (Felten, Gilchrist & Darby, 2006).

Una de les altres característiques principals del ApS és la cooperació. Principalment, perquè al parlar de projectes globals que impliquen la participació de diversos agents resulta necessari comptar amb el treball conjunt o col·laboració entre alumnat, professorat, institucions i altres participants que actuen de manera conjunta en el servei, ja que aquesta serà garantia d'èxit (Puig-Rovira & Palos, 2006). No obstant, aquest fet no significa que dintre de qualsevol projecte no puguem comptar amb activitats tant cooperatives com individuals segons la finalitat de cada proposta, sinó que tracta de remarcar la necessitat de crear un projecte comú on tots vagen en la mateixa línia, tenint en compte que dintre d'aquest les formes d'actuació poden ser molt diverses (Kenny, 2018).

Finalment, cal remarcar la importància de la reflexió en els projectes d'ApS tal i com proposen Chiva-Bartoll i Fernández-Rio (2021), ja que és durant aquesta quant els estudiants comencen a ser conscients del que han après i experimentat i poden arribar a consolidar els continguts i convertir-los en aprenentatges significatius. Principalment, perquè serà en aquesta etapa, a partir de l'intercanvi d'informació entre iguals, quan arriben a entendre la dimensió social de la seua tasca i per tant es podrà parlar d'un projecte amb molta implicació i compromís per part dels participants i per tant amb molta repercussió en tota la comunitat (Eyler & Giles, 1999; Zuccherro & Gibson, 2019).

### *Aportacions de l'ApS*

En tercer i últim lloc, cal parlar sobre les finalitats que s'han d'aconseguir després de la implementació del projecte per a que aquest pugui considerar-se un projecte d'ApS, tant a nivell acadèmic com respecte al servei que es du a terme en la comunitat.

Per començar, trobem que l'ApS, segons Gil-Gómez (2012), Puig-Rovira et al. (2007), Chiva-Bartoll (2014) o Warren (2012), ha d'aportar necessàriament un benefici o millora de la societat en forma de servei, ja que aquesta metodologia estableix que l'educació s'ha de dur a terme a partir de la relació entre les institucions educatives i la societat en la que s'ubiquen. Una relació que adquireix el format de l'ApS si atribuïm a aquestes necessitats una intencionalitat educativa on es produeix un aprenentatge recíproc entre alumnat i societat. Un servei que haurà de donar resposta a necessitats reals de la societat. Per aquest motiu, la importància de conèixer detalladament la comunitat en la que es pretén treballar per a poder arribar a escollir un servei que siga necessari i imprescindible per al futur d'aquesta.

Aquest servei podrà adquirir formes diverses actuant principalment en col·lectius desfavorits o en risc de exclusió social i que per tant exigien la necessitat de desenvolupar en l'alumnat la dimensió social i ciutadana (Clifford, 2017; Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí, 2014). Entre d'altres, l'ajuda a grups socials amb necessitats, protecció del medi ambient, col·laboració en centres educatius o denúncies sobre deficiències socials. Una multitud de vessants en les que únicament s'ha de garantir que siguin útils i necessàries i que permeten aplicar coneixements prèviament adquirits, ser font d'experiències, implicar l'exercici de la responsabilitat i realitzar-se en un espai de col·laboració recíproca (Gil-Gómez, 2012). Sobretot, tenint en compte que amb l'aplicació d'un projecte d'ApS els estudiants variaran les seues creences, valors, sabers i en definitiva la forma d'entendre la societat i el món, ja que es produirà l'adquisició de valors i principis que resulten primordials per a la formació ciutadana responsable i crítica. D'acord amb aquesta línia es troba una de les finalitats més importants de l'ApS, la transformació social. Sobretot perquè aquest projecte a l'escola rural de Fortaleny naix de la pedagogia i del paradigma crític amb la intenció de descobrir

necessitats i problemàtiques i poder actuar de manera crítica i responsable per tractar de millorar-los. Ara bé, és cert que l'etiqueta "transformar la societat" pot semblar utòpica tal i com afirmen alguns autors com Martínez-Martín (2008) o Tapia (2008). No obstant, l'objectiu és que amb cada proposta d'ApS s'involucre a la societat i es vagen fent xicotets canvis que milloren les problemàtiques detectades per a poder crear una societat més justa (Clifford, 2017; Zuccherò & Gibson, 2019).

Tanmateix, cal remarcar que aprendre a través de l'ApS, a més del servei dut a terme, implica la sensibilització de l'alumnat per a que actue de manera crítica i de manera compromesa amb la societat. Una sèrie d'aspectes que van més enllà del servei i que tenen un vincle directe amb la formació de valors lligats amb aquesta proposta metodològica (Gil-Gómez, 2012).

#### 3.2.4 MODALITATS D'APRENTATGE-SERVEI: LA DENÚNCIA

Existeixen diverses modalitats o diferents possibilitats d'aplicació que alguns autors referents en aquesta metodologia com són Billig (2000) i Furco (1996), que el classifiquen en: servei directe, indirecte, *advocacy* o denúncia i servei d'investigació.

La primera d'aquestes modalitats, el servei directe, correspon a aquelles activitats que requereixen una relació directa entre l'alumnat, que actua com a emissor del servei, i les persones que reben aquest servei. En aquesta variant, l'alumnat intervé directament sobre el problema o la necessitat detectada tractant de promoure, segons Gil-Gómez (2012), el desenvolupament cognitiu, d'habilitats interpersonals, social i afectiu, així com l'adquisició de responsabilitats socials.

La segona modalitat, el servei indirecte, fa referència a aquelles activitats en les que no es treballa directament amb aquelles persones en situació de necessitat, és a dir, es prescindeix el contacte directe amb els beneficiaris del servei. Aquesta modalitat, es centra segons Furco (1996) en aportar recursos i experiències a l'alumnat que tot i que no requereixen la seua presència directa, si que els permetrà obtenir algun tipus de benefici. Per exemple, muntar algun

tipus de tallers, jornades, etc., per tal de donar a conèixer la realitat d'algun tipus de col·lectiu menyspreat socialment, tenint en compte que ells van a ser els protagonistes però no van a estar presents de forma directa. A més a més, per aquesta supressió directa del servei sol ser el tipus d'ApS que en major mesura es dut a terme dins de les institucions educatives (Tapia, 2008).

La tercera modalitat, denominada servei d'investigació, està basada en el desenvolupament de projectes que impliquen la recopilació d'informació i documentació rellevant per a la vida de la comunitat, la detecció de les principals necessitats i urgències o el coneixement de les instàncies i agents socials encarregats de donar solució als problemes de la comunitat o la detecció de les principals necessitats socials. Per aquest motiu, cal remarcar que tal i coma firma Martínez-Odria (2005), la implicació en aquest tipus d'activitats afavoreix el desenvolupament d'habilitats de recerca i síntesi de la informació, la capacitat de discriminació de la informació vàlida i no vàlida, l'emissió de judicis sobre la informació rebuda, o la presentació de la informació a uns altres.

La quarta i última modalitat, denominada *Advocacy* o denúncia serà la que utilitzarem en aquest projecte sobre les escoles rurals. Principalment, perquè es basa en formular activitats en les que l'alumnat es centra en plantejar una denúncia social per a poder contribuir a la eliminació de les causes que generen o mantenen un problema d'interès públic que afecta a tota la comunitat. En general, segons Martínez-Odria (2005) aquestes actuacions requereixen la realització de campanyes de conscienciació i sensibilització social respecte al tema en qüestió per a captar l'interès de tota la comunitat. Per aquest motiu, s'elabora documentació que podria ser presentada, per exemple, a les autoritats locals, o que exigeixen la posada en pràctica de projectes. Aquestes iniciatives, segons Furco (2002), promouen el desenvolupament d'habilitats com el coneixement del funcionament de la comunitat, d'habilitats negociadores i de govern, coneixement de les lleis i burocràcia governamental i l'adquisició d'un compromís social, que ajude a desenvolupar el sentiment de pertinença a una comunitat.



### 3.2.5 EL PROJECTE D'APRENTATGE-SERVEI: FASES D'APLICACIÓ

A pesar d'aquesta gran diversitat en els tipus de propostes que poden ser dutes a terme, cal remarcar que totes aquestes han de complir una sèrie de fases. Sobre aquestes, diversos autors com Tapia (2000), Gil-Gómez (2012), Chiva-Bartoll i Fernández-Rio (2021) afirmen que la planificació o programació, la justificació curricular, l'acció, la reflexió, el reconeixement i l'avaluació són aquells aspectes que necessàriament han d'aparèixer en qualsevol proposta d'ApS.

D'aquesta manera, trobem diferents classificacions que respecten aquests trets principals de l'ApS, establint un ordre propi que consideren que ha de tenir qualsevol proposta que siga implementada a través d'aquesta metodologia. En aquest cas, partirem d'una de les més utilitzades en l'actualitat en el camp de l'Educació Física, la proposada per (Furco, 1996, 2002) i (Billing, 2000). Per començar, aquests autors proposen que qualsevol projecte d'ApS estarà format per una part inicial o de planificació, una part central o d'acció i una part final de reflexió, demostració i avaluació.

#### Fase inicial: preparació i planificació del projecte

En la fase inicial de preparació i planificació del projecte es duran a terme els aspectes que exposem en la taula 4.

En la primera fase o fase inicial, caldrà planificar i preparar el projecte que es pretén dur a terme. Per la seua part, Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer i Gil-Gómez (2018) proposen que per a començar aquesta fase, caldrà plantejar-nos tres qüestions inicials que donaran sentit al nostre treball amb l'alumnat i amb el servei que pretenem desenvolupar. Aquestes són les següents: *quina necessitat o problema social cal abordar? quin serà el servei que prestarà l'alumnat per ajudar a resoldre aquest problema? i què aprendran el nostre alumnat a través de la prestació d'aquest servei?*

Per tal de respondre a aquestes preguntes i, per tant, començar a dissenyar les bases del projecte, caldrà identificar la necessitat o problemàtica social del context en el que pretenem aplicar la proposta. Una vegada identificada, passem

Taula 4:

Etapes i fases de desenvolupament dels projectes d'ApS. Fase inicial. (Adaptat de Zorrilla-Silvestre, Capella-Peris & Gil-Gómez, 2016).

<b>Cronograma de les tasques a realitzar</b>	
<b>Fase Inicial: Preparació i/o planificació del projecte</b>	1. Detectar les necessitats socials del context en el que es pretén dur a terme el projecte.
	2. Analitzar el grup en el que es durà a terme el projecte per a poder delimitar que serà capaç de dur a terme en la pràctica.
	3. Descriure els principis bàsics del programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar entitats que col·laboren i participen en el projecte.</li> <li>• Delimitar i solucionar els tràmits administratius i econòmics.</li> <li>• Establir les normes de funcionament.</li> <li>• Fixar les tasques a realitzar, la durada i intensitat del programa, establint un horari.</li> <li>• Crear grups de treball i assignar una entitat.</li> </ul>
	4. Analitzar el context i les entitats en les que es durà a terme el servei.
	5. Definir el projecte a través de l'establiment d'objectius i la metodologia per a les diverses activitats proposades.
	6. Delimitar la línia d'actuació de cadascun dels grups amb els agents implicats en el projecte.
	7. Delimitar els aprenentatges acadèmics a treballar a través de la posada en pràctica del servei.
	8. Delimitar els valors que s'adquireixen a través de la prestació del servei.
	9. Elaborar las activitats que conformen el projecte.
	10. Justificació curricular

a conèixer i analitzar el grup d'alumnat que formarà part del projecte amb l'objectiu de conèixer allò que són capaços realitzar i quines són les limitacions “*d'acord amb la seua edat, maduresa psicològica, nivell acadèmic, motivacions, experiències en mètodes innovadors, en dinàmiques de grup, etc.*” (Zorrilla-Silvestre, Capella-Peris & Gil-Gómez, 2016, p.56). Així doncs, també podria ocórrer un procés invers, basat en conèixer inicialment a l'alumnat i la realitat educativa en la que es troben i que posteriorment siguin ells els que localitzen les necessitats socials del seu propi territori.

A continuació, podríem començar a descriure els principis bàsics del programa, i per tant recórrer, a ser possible, a la recerca d'entitats col·laboradores que donen suport al projecte. Tot amb la finalitat de crear un sentiment conjunt en el que per tant el projecte no es quede a l'aula, sinó que aquest tinga una transcendència en la resta de la societat. Serà en aquest moment quan l'estudi empenirà un nou rumb replet de sentit en el qual podrem començar a dissenyar les seues pautes i normes de funcionament. És a dir, el nombre d'alumnat o professorat, membres de l'ajuntament, veïns i veïnes del poble o altres institucions que participaran en el projecte, de quina manera participaran (entrevistes, tallers o dinàmiques) i el seu grau d'implicació.

Així mateix, podrem passar a plantejar-nos en quins espais s'abordarà la proposta, quins materials seran necessaris, quin serà el cronograma d'aplicació i els horaris requerits i en definitiva una sèrie de pautes que ens permetran tenir un esquema bàsic i inicial que anirà desenvolupant-se en el moment en el que trobem definitivament el problema que cal treballar. També, els objectius que tractarem d'aconseguir i la metodologia que utilitzarem al llarg de la proposta, sobretot remarcant i diferenciant entre els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que s'abordaran a través de la execució del projecte i que formen part dels aprenentatges acadèmics i que poden trobar-se en el currículum i aquells aprenentatges, sobretot actitudinals o de valors, que s'adquiriran a partir de la posada en pràctica del servei (Puig-Rovira et al., 2007). Una vegada tinguem clars els objectius, les condicions d'aplicació i la forma de participació dels diversos agents, podrem passar a dissenyar les diverses activitats i a dur a terme l'aplicació del projecte. Tot tenint en compte la importància de la justificació curricular dels continguts acadèmics que es volen treballar així com dels aprenentatges derivats dels serveis que es pretenen dur a terme.

Fase central: posada en pràctica del programa

La fase central basada en la posada en pràctica del programa estarà composta per les següents característiques (taula 5).

*Taula 5:*

Etapes i fases de desenvolupament dels projectes d'ApS. Fase central.(Adaptat de Zorrilla, Capella-Peris & Gil-Gómez, 2016).

<b>Fase Central:</b>  <b>Posada en pràctica del programa</b>	11. Executar el programa i prestar el servei proposat.
	12. Relacionar-se amb les persones a las que es presta el servei i amb aquelles vinculades amb la entitat.
	13. Resolució de problemes i imprevists de manera immediata.
	14. Reflexionar sobre la pròpia pràctica i el transcurs de cadascuna de les sessions.
	15. Proposar propostes de millora.

Una vegada planificat i dissenyat el projecte, es pot passar a la denominada fase central o d'aplicació del projecte. En aquesta, cal posar en pràctica el programa anteriorment dissenyant i, per tant, dur a terme les diverses sessions o activitats proposades. Tot sense oblidar que la implementació d'aquest projecte ha de coincidir amb el servei seleccionat amb l'objectiu d'arribar a atendre i ajudar a resoldre les necessitats o problemàtiques detectades. Per aquest motiu, es parla de que aquesta fase implica la prestació del servei com a tal, a pesar de que seguint el procés d'aplicació de la proposta, el projecte d'ApS no finalitza en aquesta etapa.

Serà en aquest moment quan passarem a enfrontar-nos a qualsevol tipus d'imprevist que obligarà als agents implicats en el procés a prendre decisions i per tant a realitzar els canvis necessaris. Sobretot, perquè és en aquest moment quan es podrà començar a veure funcionar el projecte i per tant si la resposta és o no la esperada, tant per al propi alumnat com per a la resta d'agents implicats. Per aquest fet, és important realitzar una reflexió conjunta al final de cadascuna de les sessions sobre allò que ha passat al llarg de la mateixa, tractant de remarcar quins són els problemes sorgits, com s'han solucionat, si les activitats han sigut adequades, l'adaptació i enteniment de les mateixes amb l'objectiu d'avaluar tant la pròpia sessió com variar les estratègies emprades en les futures sessions que conformaran el projecte (Puig-Rovira et al., 2007).

#### Fase final: Avaluació i reflexió final

En la fase final basada en l'avaluació i reflexió final del projecte es duran a terme els aspectes següents (taula 6).

*Taula 6:*

Etapes i fases de desenvolupament dels projectes d'ApS. Fase final. (Adaptat de Zorrilla-Silvestre, Capella-Peris & Gil-Gómez, 2016).

<b>Fase Final:</b>	16. Reflexionar i avaluar els resultats del servei.
<b>Avaluació i reflexió final</b>	17. Reflexionar i avaluar els aprenentatges assolits a partir de l'experiència. 18. Reconèixer el valor del treball realitzat. 19. Avaluació del projecte. 20. Avaluació de l'experiència d'ApS.

Per acabar, en la fase final es procedirà a la reflexió del projecte tant dels aprenentatges assolits com dels resultats del servei realitzat. Principalment, perquè aquesta permet incorporar els aprenentatges derivats de l'acció de manera més significativa, ja que a partir de la posada en comú es sintetitza i reorganitza tota la informació, tant respecte als serveis com dels continguts acadèmics treballats. Així doncs, convé realitzar una reflexió després de finalitzar cadascuna de les sessions per a observar què havia après i interioritzat l'alumnat i si era conscient del seu paper en el servei que estava prestant. També, perquè seria una manera d'exposar les seues pròpies sensacions, les dificultats trobades, els punts forts i els aspectes de millora de cara a les pròximes sessions. Per aquest motiu, la importància de dur a terme una reflexió final del projecte per a integrar totes aquestes idees i remarcar les conclusions principals. A continuació, i per tal de tancar el projecte, cal passar a la fase de reconeixement, que permetrà que tot allò que s'ha après i el servei que s'ha estat treballant siga demostrat a la resta de la societat.

Finalment, cal dur a terme una avaluació del conjunt del projecte en la que es valore la seua posada en pràctica. En aquesta, podrem observar si els diferents objectius plantejats, tant curriculars com del servei, s'han arribat a complir (Chiva-Bartoll i Fernández-Rio, 2021). Sobre els continguts acadèmics, seria important la pròpia autoavaluació de l'alumnat sobre allò que han après mentre que per al servei s'hauria de valorar si aquest ha aconseguit la seua finalitat i sobretot si ha sigut útil, passant a valorar la durada de la intervenció, els possibles materials produïts i, en definitiva, l'impacte del projecte sobre la comunitat. Sobre aquesta última fase, Puig-Rovira et al. (2007) opten per diferenciar entre l'avaluació amb el grup i amb l'educador. Per una banda,

atribueix a la primera la reflexió grupal, i d'altra banda, en l'avaluació consensuada amb l'educador cada alumne valoren els aprenentatges que s'han aconseguit de forma individual i autònoma. Així doncs, serà la suma de les dues, juntament amb la valoració del professorat implicat, la que ens donarà un coneixement detallat de quin ha sigut el funcionament real de la proposta d'ApS que ha sigut aplicada.

### **3.3. L'APRENTATGE-SERVEI EN L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA**

L'ApS permet a l'alumnat aprendre els elements curriculars de forma activa, globalitzada i experiencial en el que es combinen processos d'acció i reflexió (Jacoby, 2015). Una forma de relacionar teoria i pràctica mentre es du a terme un servei social, ja que l'ApS proposa l'aplicació de continguts curriculars en contextos reals amb l'objectiu de millorar la capacitat crítica de l'estudiantat oferint també un benefici en la comunitat (Domangue & Carson, 2008; Eyler & Giles, 1999; Furco & Billing, 2002; Tapia, 2008).

Aquesta pràctica ha despertat en les últimes dècades un gran interès en educadors i educadores de tots els nivells educatius i disciplines acadèmiques, així com investigadors interessats en els seus efectes (Warren, 2012; Yorio & Ye, 2012). Per aquest motiu, alguns autors i autores consideren que degut a l'increment d'estudis a la revalorització d'aquest mètode pedagògic, comença a ser necessari plantejar un anàlisi específic de cada disciplina i nivell educatiu (Novak, Markey & Allen, 2007); Warren, 2012). Seguint amb aquesta línia, i d'acord amb els objectius del nostre estudi, trobem la necessitat de vincular-la amb l'àrea d' Educació Física.

Cal recordar que, com hem vist al llarg del capítol 2 d'aquesta primera part, l' Educació Física ha evolucionat quant a les funcions i consideracions socials que ha tingut al llarg de la història, ja que ha passat per diverses funcions com la utilitària, socialitzadora, instrumental, cultural, hedonista i d'alfabetització física. Tot fins arribar a l'actualitat a un moment complex de la disciplina en el que cal reconstruir el coneixement i reconèixer la diversitat (Devís-Devís, 2018). Així, podem arribar a consolidar una tendència que busca relacionar el coneixement socialment crític amb el coneixement pràctic de les activitats físiques per tal d'aconseguir una transferència del que ha après l'alumnat a la seua vida present

i futura (Lorente-Catalán & Martos-García, 2018; Peiró-Velert & Devís-Devís, 2001; Robinson & Randall, 2016). En aquest sentit, els models pedagògics experiencials i globalitzadors com l'ApS, entre d'altres, es plantegen com a necessaris per millorar les possibilitats educatives d'aquesta àrea (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll, & Martí-Puig, 2015; Lleixà & Ríos, 2015; Wenger, 2011) i així aproximar-la a la tendència sociocrítica actual de l'EF (Devís-Devís, 2018).

Així doncs, veiem que la implementació de propostes d'ApS en Educació Física presenta grans beneficis en diferents àmbits i nivells educatius (Serrano-Rubio, Campo, Obrador & Sebastiani, 2014), encara que la major part han sigut implementats en educació superior (Novak, Markey & Allen, 2007). En aquesta etapa universitària l'ApS ha tingut una major transcendència que a la resta d'etapes educatives com mostren les revisions dutes a terme per alguns experts (Carson & Raguse, 2014; Cervantes & Meaney, 2013; Chiva-Bartoll et al., 2019). Pel que fa a la resta d'etapes educatives, trobem estudis puntuals que parlen d'experiències dins de l'àmbit nacional. Alguns exemples podrien ser els següents (ampliats i analitzats en el capítol 4 de revisió sobre l'estat de la qüestió). Per una banda, en Educació Primària (Chiva-Bartoll, Moliner & Salvador-García, 2020). Per altra, en Educació Secundària (Pérez et al., 2014). Així doncs, veiem que el tipus de treballs són escassos i que es troben en una fase de continu creixement (Cervantes & Meaney, 2013).

Els estudis existents presenten temàtiques i variables molt diverses: nombre de participants, intensitat i durada dels programes, tipus de servei o de receptors del servei. Una qüestió que condueix a pensar que es tracta d'un mètode pedagògic que s'adapta a les característiques i necessitats de cada context educatiu (Chiva-Bartoll et al., 2019). En aquest sentit, trobem diversos estudis que parlen d'aquesta relació entre EF i ApS en diferents contextos internacionals (Bush, Edwards, Jones, Hook & Armstrong, 2016; Li et al., 2019; Ochoa, 2010; Peralta, O'Connor, Cotton & Bennie, 2016; Ward, Pellett & Perez, 2016).

Pel que respecta a la temàtica dels estudis d'ApS, com hem dit generalment protagonitzats per alumnat universitari, trobem que han sigut aplicats en major mesura amb alumnat amb necessitats educatives especials com per exemple TDAH o mobilitat reduïda (Capella-Peris et al., 2015; Corbatón-Martínez et al.,

2015; Miller, 2012; Richards et al., 2015; Roper & Santiago, 2014; Ruiz-Montero, Chiva-Bartoll & Rivera-García, 2016; Shapiro, Gurvitch & Yao, 2016; Wilkinson et al, 2013; Woodruff & Sinelnikov, 2015). Altres van destinats a estudiants amb desavantatges o problemes d'exclusió social (Balaguer-Rodríguez et al., 2016; Bruening et al., 2015; Ríos, 2009; Rodríguez-Gallego, 2014; Simó, 2013). Tanmateix trobem estudis que vinculen l'ApS amb l'activitat física i la salut (Do Prado & De Carvalho, 2016; Carlson et al., 2008; De Santana et al., 2015; Huffman & Hillyer, 2014; Robinson & Meyer, 2012; Webster et al., 2015). De fet, alguns d'ells remarquen la seua importància per a mantenir un estil de vida saludable i poder previndre el sobrepès i l'obesitat (Rosenkranz, 2012). Finalment, trobem nombrosos estudis que valoren els efectes que té l'ApS en la formació del mestres o futurs docents d'Educació Física (Chiva-Bartoll, Capella-Peris & Salvador-García, 2020; Chiva-Bartoll, Santos-Pastor, Martínez-Muñoz & Ruiz-Montero, 2021; García-Rico, Santos-Pastor, Martínez-Muñoz & Ruiz-Montero, 2021).

Existeixen altres casos menys generalitzats però que també aporten detalls dels efectes de la metodologia. Entre d'altres, projectes destinats a persones que s'han vist afectades per desastres naturals i amb greus problemes de nutrició (Domangue & Carson, 2008; Mumford & Kane, 2006). Estudis implementats en centres penitenciaris (Lleixà-Arribas & Ríos, 2015), altres amb alumnat d'Educació Secundària (Farber-ññp-ñ,m,nv & Bishop, 2018; Richards et al., 2013; Robinson & Meyer, 2012). També, trobem estudis que plantegen la importància d'aplicar propostes d'ApS a l'hora de gestionar les activitats esportives (Lawson-Williams, 2013), així com alguns que han sigut implementats en gent major (Fair, Davis & Fischer, 2011; Fair & Delaplane, 2015). Finalment, trobem alguns estudis que aporten una visió més global de l'ensenyament, posant una atenció primordial al treball de la diversitat i la justícia social (Baldwin, Buchanan & Rudisill, 2007).

En aquest sentit, podem remarcar els diversos beneficis que genera l'ApS al ser aplicat en l'àrea d'Educació Física i que afecten al desenvolupament integral de l'alumnat (Chiva-Bartoll et al., 2019; Fan, 2001; Kern, Waters, Adler & White, 2015). Així veiem que s'estableix la seua contribució al desenvolupament de



competències bàsiques en la formació dels futurs professors, com ara les habilitats socials i cíviques (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll & García-López, 2016) i al creixement emocional, acadèmic i personal (Aramburuzabala, Santos-Pastor, Chiva-Bartoll & Ruiz-Montero, 2019; Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2015; Richards et al., 2015.). Els estudis també coincideixen en que l'ApS representa una gran oportunitat per a desenvolupar diverses habilitats com resolució de problemes o el pensament crític (Mumford & Kane, 2006). A més, promou la formació dels futurs professors per abordar les realitats i els reptes d'un món canviant (Wilkinson et al., 2013). També permet que l'estudiantat aprengui en contacte directe amb la seua realitat, la de la seua comunitat (Huffman & Hillyer, 2014). En definitiva, els programes d'ApS permeten desenvolupar d'habilitats pràctiques i continguts acadèmics de l'àrea d' Educació Física mentre reflexionen sobre les actituds que els fan actuar d'una determinada manera (Capella-Peris, Gil-Gómez & Martí-Puig, 2014). Finalment, també genera efectes positius en els receptors del servei, no tan sols en els emissors (Richards, Wilson & Eubank, 2012), encara que aquests efectes estan menys estudiats per la gran quantitat de contextos i receptors. Per aquest motiu, Carson i Raguse (2014) afirmen la necessitat de realitzar futures investigacions que es centren en aquest efecte en els receptors del servei.

En conclusió, podem afirmar que treballar l'ApS en l'àrea d' Educació Física facilita la promoció social i competència ciutadana dels estudiants i permet desmentir els prejudicis sobre determinats grups en risc d'exclusió (Chiva-Bartoll et al., 2019). Per aquest motiu, resulta una metodologia educativa propícia per a ser aplicada en qualsevol nivell educatiu, ja que permet assolir els continguts curriculars i l'adquisició de les competències, mentre ofereix un valuós servei a la comunitat local. Tanmateix, podem considerar que l'activitat física i l'educació faciliten l'ús de l'ApS com a proposta educativa d'èxit (Carson & Raguse, 2014) i que sembla necessari formar als futurs docents d'EF en aquesta disciplina per tal que aquesta pugui ser aplicada en qualsevol realitat educativa (Capella-Peris et al., 2019; Cervantes & Meaney, 2013). Encara que com veurem al llarg del següent capítol la presència de l'ApS en l'escola rural és escassa i pràcticament inexistent. La seua aplicació es limita a la posada en pràctica d'experiències puntuals que no tenen a l'Educació Física com a àrea predominant.

## 4. ESCOLA RURAL, EDUCACIÓ FÍSICA I APRENTATGE-SERVEI: REVISIÓ SISTEMÀTICA

Per a conèixer l'estat de la qüestió sobre l' Educació Física, l'Escola rural i les iniciatives vinculades a l'ApS, s'ha procedit a la realització d'una recerca en algunes de les principals bases de dades, tant a nivell nacional com internacional. Aquestes han sigut escollides per tal de contrastar informació sobre les diversos continguts que trobarem al llarg d'aquesta investigació i que han sigut analitzades teòricament en els capítols anteriors: l'escola rural, l'Educació Física a l'escola rural i l'Aprenentatge-Servei.

### 4.1. ESTRATÈGIA DE RECERCA

S'ha portat a terme la recerca en les bases de dades, la filtració i la selecció dels articles, així com l'anàlisi i la posterior redacció dels resultats del present text a partir de les principals línies d'investigació pertinents a aquesta tesi. Concretament, s'han centrat en la teoria de l'educació, la didàctica de l' Educació Física, els mètodes pedagògics i les actuacions en poblacions vulnerades.

Per dur a terme aquest estudi de manera sistemàtica i rigorosa s'han seguit els passos proposats per la Seine-Gomes i D'Oliveira-Caminha (2014). Una vegada identificada la necessitat d'efectuar la present revisió bibliogràfica, es va optar per dur a terme una recerca en cinc bases de dades. En primer lloc, es van utilitzar aquelles amb major reconeixement a nivell internacional com són *Web of Science (WoS)* i *Scopus-Elvesier*. En segon lloc, es van consultar les bases de dades específiques sobre els camps de coneixement en els quals se centra la revisió. D'una banda, *Education Resources Information Center* (des d'ara *ERIC*), ja que està considerada una base de dades de gran rellevància en el camp de l'educació i la pedagogia. D'altra banda, *SPORTDiscus*, una de les bases de dades amb més tradició en el camp de l' Educació Física i esportiva. Finalment, s'incorpora en l'anàlisi en dos bases de dades nacionals com són *Dialnet* i *Teseo*, pel fet que un dels principals eixos d'aquesta investigació, el model educatiu de l'escola rural, depèn en gran mesura de context de referència en el qual es desenvolupa.

La recerca recull el període des de 2000 fins 2020. Es van prendre aquelles publicacions que feien referència a l'escola rural i que relacionaven l'escola rural amb l' Educació Física i l'esport, l'escola rural amb l'Aprenentatge-Servei i l'Educació Física i l'Aprenentatge-Servei. Per a tal propòsit es va desenvolupar de manera sistemàtica una recerca en la que es combinaren els operadors booleans dels tres camps anteriorment establerts. Per al primer camp es va utilitzar tant la terminologia anglesa *rural school* com l'espanyola "escola rural" o "escola en el medi rural". Per al segon camp, es van utilitzar els termes *physical education* or *sport*, donada la consideració en alguns països anglosaxons d'esport com a sinònim d'Educació Física. Així mateix, en castellà es van utilitzar els termes "educació física" i "esport". Per al tercer camp, es va utilitzar tant la terminologia anglesa *Service-Learning* or *Service Learning* així com la forma "Aprendizaje-Servicio" o "Aprendizaje Servicio" a nivell nacional. Una doble possibilitat, amb guió o sense, justificada perquè aquest concepte és utilitzat de les dues formes tant a nivell nacional com internacional. Donada la naturalesa de l'estudi i la llengua en que ha sigut escrit aquest estudi, també es va decidir optar per la cerca en l'idioma propi en cadascun dels tres conceptes: escola rural, Educació Física i Aprenentatge-Servei.

El procediment d'investigació es va caracteritzar per una primera fase heurística basada en la recopilació de diverses fonts d'informació sorgides a partir dels operadors booleans i les seues respectives combinacions. Aquestes havien d'aparèixer en el títol, en les paraules clau o en el resum de les diferents bases de dades. A continuació, es va procedir a una segona fase de filtrat en la qual es va procedir a especificar la recerca segons la finalitat de l'estudi, eliminant informació pertanyent a altres camps d'estudi (atenent als criteris d'inclusió i exclusió que s'exposaran en el següent apartat). Finalment, va ser portada a terme una fase hermenèutica en la qual analitzem el contingut de les diverses fonts, per tal de classificar-les i valorar la seua importància dins de la nostra anàlisi.

## 4.2. CRITERIS D'INCLUSIÓ I EXCLUSIÓ

Els criteris d'inclusió i exclusió utilitzats van permetre eliminar aquella informació vinculada amb la terminologia emprada, però aliena als objectius de l'estudi, dotant a la revisió d'una major rigurositat. En primer lloc, es van acotar els idiomes en què estaven escrites les publicacions a analitzar, optant per l'anglès, l'espanyol i català o valencià a fi d'evitar textos intel·ligibles per a l'equip investigador.

En segon lloc, es va determinar l'interval d'anys que comprèn la revisió, comprès entre 2000 i 2017 (ambdós inclosos). Situem l'inici en aquesta data perquè molts dels estudis duts a terme al llarg de segle XX es troben obsolets a causa de l'avanç i millora de les escoles rurals en l'actualitat, així com dels mètodes pedagògics que s'estan duent a terme. D'altra banda, hem d'exposar que han estat analitzats tots els estudis fins al 2017. Així mateix, també s'han considerat per a la redacció del contingut de l'estudi tots aquells que fins a principis de 2020 han sigut escrits en alguna de les temàtiques proposades.

En tercer lloc, seguint criteris d'actualització i impacte, s'ha utilitzat com a filtre el "tipus de document" o *document type*, limitant la cerca a articles, llibres o capítols de llibre, i exclouent altres documents com actes de congressos o tesis doctorals. Uns documents que per contra si que han sigut utilitzats en l'apartat d'escoles rurals, per a complementar i augmentar el contingut que podríem trobar d'aquestes dins del territori nacional. Sobretot, perquè a més permetrien ampliar el treball d'alguns autors de referència que parlen sobre aquestes.

En quart i últim lloc, s'han filtrat els resultats en funció de l'àrea de coneixement o *subject area*, ja que com a producte d'una selecció inicial, es van obtenir multitud de resultats vinculats amb les ciències de la salut que no s'ajustaven als objectius de l'estudi. Per tant, es va decidir optar per aquelles àrees de coneixement vinculades amb l'educació i les ciències socials en aquelles bases de dades en què aquesta selecció era possible (ERIC i SPORTDiscus no disposen d'ella). És a dir, en WoS i Scopus es van marcar les opcions Social Sciences i Arts and Humanities. Finalment, a Dialnet i Teseo es va marcar la selecció dels articles vinculats amb "psicologia i educació" i "ciències socials".

Els textos que van superar el filtrat dut a terme a les bases de dades van ser classificats per l'equip d'investigadors atenent a diferents paràmetres: idioma, temàtica que es treballa, nivell educatiu, mètode d'estudi, contextualització, any de publicació i revista de procedència. Aquesta distinció va servir per a eliminar aquells articles que, tot i haver superat el filtrat, no parlen específicament dels temes en els que es centra aquesta revisió. A continuació, exposem a través de la següent taula comparativa, els resultats de la recerca realitzada en cadascuna de les bases de dades anteriorment exposades (veure Taula 7). Els colors determinen la quantitat d'estudis, amb blau de 0-10, el verd representa de 10 a 50 estudis i el taronja més de 50 documents. Finalment, remarcar que en aquesta taula apareix un últim requadre denominat "total" en el que s'exposen quan resultats parlen específicament del tema sense estar repetits ni atendre a temes similars o que no són els que realment marca l'anàlisi.

A continuació, passem a descriure més detalladament quins són els resultats que s'han extrets en cadascuna de les combinacions que poden ser contemplades a la taula. Així podrem conèixer en major detall quins estudis que s'han realitzat a nivell nacional i internacional de cadascuna de les variables d'estudi i que, per tant, afectaran directament a la nostra investigació.

Llegenda

- De 0 a 10 estudis.
- De 10 a 50 estudis.
- Més de 50 estudis

**Taula 7.**  
Relació d'estudis en les bases de dades consultades

Categories de búsqueda			WOS	SCOPUS	ERIC	SPORT DISCUS	DIALNET	TESEO	TOTAL
Escuela rural	Educación Física	Aprendizaje-Servicio	0	0	0	0	6	0	0
Rural school	Physical education	Service-learning	0	0	0	0	0	0	0
Escuela rural	Educación Física		1	1	0	1	39	0	34
Escola rural	Educació Física						2	0	1
Educación Física en la escuela rural			0	0	0	0	18	0	0
Rural school	Physicaleducation		25	31	20	29			11-12
Physical education in Rural school			0	2	0	0			0
Escuela rural		Aprendizaje-Servicio	0	0	0		91	0	1 (15-16)
Escola rural		Aprenentatge-Servei					1	0	1
Rural school		Service-learning	1	4	17	1			22
Aprendizaje-servicio en la escuela rural			0	0	0		1	0	0
Service-learning in rural school			0	0	0				0
	Educación Física	Aprendizaje-Servicio	1	0	0	3	1640	0	30-50
	Educació Física	Aprenentatge-Servei					31	0	0
	Physical education	Service-learning	32	26	65	75			50-60
Aprendizaje-Servicio en Educación Física			0	0	0	0	14	0	0
Service-learning in physical education			3	2	4	3			0
Escuela rural			37	18	1	1	527	38	400-500
Rural school			1180	2354	2576	72	97	0	1000-2000
Escola rural							162	12	150

### 4.3. ESCOLA RURAL, EDUCACIÓ FÍSICA I APRENTATGE-SERVEI

Com hem pogut observar al llarg de la fonamentació teòrica, els termes “escola rural”, “educació física” i “aprenentatge-servei” seran els protagonistes d’aquesta investigació. Per aquest motiu, primerament hem buscat a les bases de dades tant nacionals com internacionals la relació entre aquests termes per tal de conèixer l’estat de la qüestió. Aquesta recerca ens ha permès conèixer que fins al moment, en aquestes bases de dades no existeixen estudis que contemplen aquestes tres categories de manera conjunta al títol.

De totes aquestes, sols Dialnet ens mostra resultats amb aquests criteris de recerca, que proporciona 6 articles que per contra no respondrien específicament a la relació exposada, sinó més bé a com treballar de forma interdisciplinar a l’escola rural (Echevarría-Robles, 2009), la transformació docent d’Educació Física a partir del treball socialitzador i cooperatiu a l’escola rural (Martín-Pérez & Barba, 2016) o la necessitat de variar el sistema educatiu per optar per un aprenentatge transversal i significatiu (Castañer, Camerino & Torralba, 2005).

#### 4.3.1. ESCOLA RURAL I EDUCACIÓ FÍSICA

Davant la inexistència d’estudis que combinen en el seu conjunt aquestes temàtiques, s’ha procedit a la relació de dos d’aquestes tant en anglès com en espanyol o castellà, incorporant a més la recerca en valencià en les bases de dades estatals, ja que l’escola rural ha sigut en gran mesura estudiada per diversos autors amb aquesta llengua d’origen, que a més serà la utilitzada per a la redacció d’aquesta tesi.

El primer pas ha sigut combinar els termes “escuela rural” y “educación física”. A partir d’aquesta relació sols s’ha pogut extraure un article (Pedraza & López-Pastor, 2015) publicat en les principals bases de dades a nivell internacional com WoS, Scopus i en SPORTDiscus. Aquest parla del avantatges que genera utilitzar l’investigació-acció en el professorat d’ Educació Física a l’escola rural, ja que els permet una millor adaptació a l’entorn així com millorar la seua pràctica docent en aquestes escoles.

Dins l'àmbit nacional, Dialnet recull 39 documents que parlen d'aquesta temàtica, encara que sols 33 s'ajusten a les necessitats d'aquests estudis. Entre els seleccionats, trobem articles, capítols de llibre, llibres i tesis doctorals, que han sigut revisats per a dur a terme aquesta investigació i que parlen de com es treballa l'Educació Física a l'escola rural, sobretot a partir d'experiències pràctiques d'unitats didàctiques com les proposades per Lena & Saludes (2001) o per (Barba, 2004), el monogràfic dissenyat per la revista tàndem on trobem referències al paper del professorat d' Educació Física en aquestes escoles així com llibres que aprofundeixen en el tema com el de López-Pastor (2006) i Ruiz-Omeñaca (2008), o la recent tesi doctoral publicada per Chaparro-Aguado (2017). Al realitzar una recerca de relació entre aquests termes, "la educación física en la escuela rural", seguiríem trobant referències exclusivament dins l'àmbit nacional (Dialnet) i ja formaven part dels 33 anteriorment analitzats.

Per contra, si ampliem aquesta recerca a l'àmbit internacional, al col·locar els termes "rural school" AND "physical education", la recerca augmentava de forma considerable. De fet, en WoS i SCOPUS trobem 25 i 31 articles respectivament, dels que sols 8 del primer i 10 del segon tenen una relació directa amb el funcionament de l'educació física com a àrea o matèria curricular a l'escola rural. La resta es centren en analitzar les diferències entre l'activitat física, el sobrepès o l'obesitat segons el tipus de context així com en valorar la creativitat o l'actitud a l'hora de realitzar activitats esportives.

Pel que fa als articles amb major relació amb el camp d'estudi, entre 18 i 20 en total, alguns provenien de l'entorn xinès i parlaven de les particularitats de l' Educació Física en els entorns rurals així com del professorat d'aquestes però per la gran diferència amb el nostre context d'estudi no han sigut analitzats (Li, 2011; Yang, 2011; You, 2011; Zhang, 2010). Altres es centraven en el paper de l'educació física en les escoles de dimensions reduïdes, amb els valors derivats del treball de l'àrea en els entorns rurals (Ennis & Chen, 1995), amb els mètodes i estils d'ensenyament del professorat d'aquestes escoles (Ignar-Golinowska, 1999) o amb la influència de la comunitat en les classes d'Educació Física (Cutforth & Belansky, 2015).



La resta de bases de dades a nivell internacional, com és el cas d'ERIC i SPORTDiscus, ens aportaven un total de 20 i 29 articles respectivament, dels que sols 8 tenien una relació directa amb aquesta investigació. No obstant, la major part d'articles ja apareixien a les bases de dades esmentades anteriorment. Per tant, sols trobem noves referències encaminades principalment cap al treball de l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'entorn rural (Benham-Deal, 1995; Powers, 1990). La recerca conjunta dels termes "physical education in rural school" tampoc ens aportava cap altra novetat, ja que sols apareixien dos estudis en SCOPUS, que anteriorment ja havien sigut analitzats.

Finalment, en les bases de dades estatals hem utilitzat la relació entre els termes "escola rural" i "educació física", amb un total de 2 articles trobats, dels quals sols un d'ells parlava de la relació entre aquests termes al realitzar una contextualització dels continguts de l' Educació Física al medi rural, remarcant les seues particularitats respecte al model ordinari (Pujades, 1998).

#### 4.3.2. ESCOLA RURAL I APRENTATGE-SERVEI

La segona fase de la recerca s'ha centrat en combinar els termes "escola rural" i "aprenentatge-servei". Primerament, en espanyol, Dialnet detectava 91 articles referents a la temàtica. No obstant, en aprofundir en aquesta tan sols un d'ells parlava específicament entre la relació d'aquests dos termes i a més escrit de forma molt recent (Miró & Molina, 2016). En aquest, es parla de com el context rural sembla propici per a l'aplicació d'estratègies metodològiques com l'ApS, ja que aquest estableix requereix dur a terme un servei social en la comunitat en la que s'aplica.

Pel que respecta a la resta de documents, 13 d'ells parlaven de temàtiques relacionades amb les metodologies innovadores i , per tant, de forma indirecta amb l'ApS. Entre d'altres, a partir de temàtiques com la incorporació de les noves tecnologies a les escoles rurals (Del Moral & Villalustre, 2012), aprofundint en els avantatges de treballar amb ordinadors i pissarres digitals (López & Velando, 2011) ;altres que parlaven de la importància d'optar per mètodes d'ensenyament

cooperatius allunyats dels estils més tradicionals com l'assignació de tasques o el comandament directe (Barba, 2010).

Finalment, vinculaven l'entorn rural com un medi propici per a la innovació educativa (Cordero et al., 2005), remarcant a més la vertadera relació d'aquest model educatiu amb els principis proposats per les comunitats d'aprenentatge (Gallardo-Gil, Fernández-Mayorga & Sepúlveda-Ruiz, 2015) o amb els mètodes d'aprenentatge basats en projectes (Irure & Belletich, 2015). Si relacionem aquests dos termes de forma directa, "aprendizaje-servicio en la escuela rural" la recerca no ens aporta més detalls, ja que apareix un únic article a Dialnet que ja havia sigut consultat.

Per la seua part, al ampliar la recerca a l'àmbit internacional a partir dels termes "rural school" AND "service-learning" trobem poques referències en les bases de dades internacionals com WoS o SCOPUS, un total de 4. No obstant, dos d'aquestes s'ajusten en gran mesura a la temàtica exposada. Per una banda, trobem l'estudi de Johnson, Thompson i Naugle (2009), ja que en aquest es parla de importància de que les escoles rurals es troben vinculades a la comunitat, sent per tant l'ApS una estratègia més que propicia per a ser implementada en aquestes escoles. D'altra banda, trobem la proposta de Pennefather (2008), que es centra en analitzar la situació dels mestres de l'escola rural per tal d'augmentar la seua formació sobre aquesta realitat educativa. Tot a través d'una proposta d'aprenentatge-servei.

A més d'aquestes, ERIC ens aporta 17 estudis, dels que entre 9-10 parlen directa o indirectament d'aquesta relació entre escola rural i aprenentatge en la comunitat a partir de propostes com l'ApS. Entre d'altres, Boethel (2000) considera que l'ApS és un mètode d'ensenyament que millora l'aprenentatge dut a terme per l'alumnat de les escoles rurals per la seua relació amb la comunitat. Per la seua part, Davis, Emery i Lane (1998) exposen una experiència d'ApS en l'escola rural en un context totalment desafavorit, on aquesta metodologia permet el vincle entre escola i comunitat.

Així mateix, trobem altres estudis com els proposats per Harmon (2000), que parla de les consideracions a nivell polític que s'haurien de tenir en compte sobre

l'escola rural i el proposat per Poliakoff (2002), que evidencia la importància de tenir en compte les particularitats d'aquestes escoles i com l'ApS permet aprofitar-les en gran mesura.

A més de totes les esmentades, SPORTDiscus ens proporciona un article que planteja la necessitat d'establir associacions en la comunitat dels entorns rurals per garantir la supervivència de l'escola i en conseqüència, de la societat rural (Walker, Bezyak, Gilbert & Trice, 2011). Al combinar la terminologia "service-learning in rural school" així com passava en la recerca en castellà no trobem cap article de referència. El mateix ocorre al buscar en les bases de dades nacionals els termes "escola rural" i "aprenentatge-servei", ja que sols trobem un dels articles de referència anteriorment esmentats que ha sigut escrit en aquesta llengua (Miró-Molina & Luque, 2016).

#### 4.3.3. APRENTATGE-SERVEI I EDUCACIÓ FÍSICA

En tercer lloc, al combinar els termes "aprenentatge-servei" i "Educació Física" en castellà sols trobem un article publicat a les bases de dades internacionals (De Santana et al., 2015). Un estudi portuguès centrat en l'educació de la salut i que valora la importància de treballar de forma col·laborativa, d'integrar el servei i la comunitat en l'ensenyament així com reflexionar sobre aquelles problemàtiques de gran interès social.

A nivell estatal, Dialnet ens aporta un total de 1640 trobes. No obstant, aquestes parlen de l'aprenentatge cooperatiu, per projectes, col·laboratiu, etc. Per tant, trobem menys de 50 publicacions que parlen específicament de l'ApS en l'àrea d'Educació Física. Un fet que ens permet conèixer la gran difusió de l'ApS en aquesta àrea en el nostre context, encara que no compte amb la quantitat de publicacions d'altres metodologies majorment treballades al llarg de la història.

A continuació, remarcuem alguns exemples de les línies temàtiques principals. Primerament, trobem estudis que valoren la importància d'aplicar propostes d'ApS en l'àrea d'Educació Física (Serrano-Rubio et al., 2014). La segona gran vessant es troba encaminada al funcionament d'aquestes propostes en l'alumnat universitari que pretén ser futur docent d'Educació Física, ja siga en Educació

Primària (Chiva-Bartoll, Moliner & Salvador-Garcia, 2020) com en Educació Secundària (Pérez et al., 2014).

Una de les altres línies d'investigació amb major estudis es troba enfocada a l'aplicació de l'ApS amb alumnat amb necessitats educatives especials motòriques o amb alumnat amb necessitats d'educació compensatòria com són els col·lectius en risc d'exclusió social (Ríos, 2009; Balaguer-Rodríguez, Zorrilla-Silvestre, Capella-Peris & Corbatón-Martínez, 2016). A més a més, també trobem altres estudis puntuals vinculats amb la temàtica com són l'obertura de l'escola al medi natural a causa de la relació entre Educació Física i ApS (Gil-Gómez, Francisco-Amat & Moliner-Miravet, 2012).

Al combinar els termes de la recerca "Aprendizaje-servicio en Educación Física", tampoc trobem ningun resultat rellevant. El mateix ocorre al buscar la terminologia "aprenentatge-servei" i "educació física", on s'han obtingut un total de 26 resultats en Dialnet, dels que a pesar de parlar de l'educació física, ningun d'ells parla de l'aprenentatge-servei.

Si ampliem els camps de recerca amb els booleans i optem pels termes "service-learning" AND "physical education" trobem una gran quantitat d'articles sobre la temàtica. En total trobem al voltant de 30 articles a bases de dades com WoS o SCOPUS. Per la seua part, ERIC i SPORTDiscus ens aporten 65 i 75 trobes sobre la aquesta relació terminològica, molts d'ells que ja havien aparegut en la resta de bases de dades i d'altres que no parlaven específicament de l'ApS en Educació Física. Malgrat això, trobem una gran diversitat d'articles sobre aquesta temàtica, principalment enfocada cap a diverses línies d'investigació molt similars a les desenvolupades en l'àmbit nacional però majorment treballades.

La primera d'aquestes, l'aplicació de propostes d'ApS en estudiants universitaris i futurs mestres, es la que majorment ha sigut treballada i, per tant, es troba recolzada per una gran amplitud d'estudis exposats en WoS, com els duts a terme pel professorat de la Universitat Jaume I de Castelló per tal de donar a conèixer la viabilitat d'aquesta metodologia i desenvolupar la competència social i ciutadana a partir de serveis diversos que impliquen a diversos col·lectius com la gent major o els alumnat amb discapacitats funcionals (Capella-Peris, Gil-

Gómez, Martí-Puig & Chiva-Bartoll, 2015; Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll & Garcia-López, 2016).

A més d'aquests estudis, trobem altres que parlen d'aquesta relació en diferents contextos internacionals (George, Wood-Kanupka & Oriel, 2017; Krout et al., 2010; Ward, Pellett & Perez, 2016). Una sèrie d'estudis que comparteixen una premissa, la necessitat de reflectir les dissonàncies cognitives que genera la implementació d'aquestes propostes en els futurs mestres d'educació física. Així mateix, també trobem referències d'aquesta temàtica en SCOPUS (Bush et al., 2016; Peralta et al., 2016; Lawson-Williams, 2007, 2009, 2013). Finalment, Baldwin, Buchanan i Rudisill (2007) aporten una visió més global de l'ensenyament, ja que consideren que el mestres han d'aprendre a valorar la diversitat i la justícia social però no sols des de l'àrea d' Educació Física, sinó de forma interdisciplinària.

La segona línia es troba encaminada a l'aplicació de propostes amb l'alumnat amb necessitats educatives especials, tal i com reflexen (Roper & Santiago, 2014; Woodruff & Sinelnikov, 2015). A més a més, alguns d'aquestes aporten propostes audiovisuals com l'edició de vídeos (Shapiro, Gurvitch & Yao, 2016); i d'altres aprofundeixen en un tipus de necessitat educativa en concret com és el cas del dèficit en atenció i hiperactivitat (Wilkinson et al., 2013). La tercera gran corrent, planteja la necessitat d'utilitzar l'ApS en l'aprendre de continguts vinculats amb l'activitat física i la salut (Do Prado & De Carvalho, 2016; Robinson & Meyer, 2012; Webster, Beets, Weaver, Vazou & Russ, 2015). De fet, alguns d'ells remarquen la seua importància per a mantenir un estil de vida saludable i prevenir el sobrepès i l'obesitat (Rosenkranz, 2012).

A més d'aquestes tres grans dimensions, trobem altres estudis que a pesar de no comptar amb un nombre tan ampli d'autors, presenten una gran importància a nivell social. Entre d'altres, la importància d'aplicar propostes d'ApS a l'hora de gestionar les activitats esportives (Lawson-Williams, 2013); les possibilitats que ofereixen aquestes propostes dins de l'àmbit penitenciari (Lleixà-Arribas & Ríos, 2015) i, finalment, una revisió bibliogràfica que exposa en quin moment es troba la relació entre aquests dos grans camps de coneixement, per tal de donar a conèixer les seues possibilitats, carències així com les perspectives de futur que

poden sorgir a partir de l'estat actual de la qüestió (Cervantes & Meaney, 2013). Per últim, destacar que la combinació dels termes anteriorment esmentat "service-learning in rural school", no ens ha aportat noves referències, ja que els articles proporcionats per les bases de dades internacionals, 12 en total, ja havien sigut revisats en la recerca anterior.

#### 4.3.4. ESCOLA RURAL

Finalment, hem optat per realitzar la recerca d'una de les categories de forma individual, l'escola rural. Sobretot perquè es tracta del context protagonista i del que es pot obtenir informació rellevant que pot ajustar-se al camp d'estudi, ja que l'Educació Física i l'Aprenentatge-Servei en general, poden aportar visions i punts de vista diversos que s'allunyen del propòsit d'aquesta investigació. Per aquest motiu, hem fet una primera recerca en espanyol a partir del terme "escuela rural", obtenint entre 37 i 18 resultats en les bases de dades internacionals de major impacte com WoS i SCOPUS. D'aquest conjunt d'estudis, la major part es centren en el context sud-americà, a partir d'experiències provinents de Xile, Cuba, Argentina, Colòmbia, Brasil o Uruguai i analitzant diverses variables com les conseqüències del tancament de l'escola rural, la visió des del punt de vista dels pares, històries de vida de mestres, o aplicació d'experiències en el medi rural. No obstant, no presenten una relació directa amb la finalitat del nostre propòsit. Per la seua part, també trobem referències al tipus d'escoles rurals presents en el context nord-americà, concretament dels Estats Units de Norteamèrica (EEUU) (Arnold, 2005).

El mateix ocorre en el cas de la revisió en SCOPUS, ja que els articles pràcticament eren els mateixos. Tots a excepció de l'estudi proposat per Abós-Olivares (2014) publicat en WoS i que es centra en analitzar la transferència del model educatiu rural a un altre tipus d'escola. Així mateix, a SCOPUS trobem dos articles de Bustos (2010) que fan referència al context espanyol i que exposen els canvis generats en l'escola rural al llarg de la història fins arribar a l'estat actual i els avantatges que generen les agrupacions multigradau en l'alumnat d'Educació Primària.

A nivell nacional, Dialnet ofereix 527 resultats i Teseo 38, que han sigut revisats i analitzats en major o menor mesura, depenent de la relació amb la temàtica concretada, per a l'elaboració d'aquesta tesi (Abós-Olivares, 2015; Boix, 1995, 2004, 2011; Bustos, 2009, 2010, 2011, 2013; Domingo, 2013; Feu, 1998, 2001, 2004, 2006; Marugan, 2015; Santamaria, 1996; Sauras, 2000).

Si augmentem la recerca amb la terminologia anglesa "rural school", trobarem un total de 2400-2500 referències en les bases de dades principals. Tot i això, cal tenir en compte que, com hem dit anteriorment, l'entorn rural depèn en gran mesura del context en el que s'emmarca i, per tant, en aquest cas a pesar de tindre en compte les referències principals a nivell internacional, les referències nacionals s'ajustaran en major mesura a les característiques i particularitats del que nosaltres entenem com a escola rural.

Finalment, la cerca del terme "escola rural", també ens ha propiciat un total de 162 i 12 estudis respectivament en les bases de dades nacionals com Dialnet i Teseo, ja que Catalunya ha tingut un paper destacat en la investigació sobre el model educatiu rural al llarg de la història. Totes aquestes també han sigut utilitzades per a l'elaboració d'aquest marc teòric (Boix, 1995; Feu, 1998, 2001, 2006; Feu & Soler, 2001; Mata, 1980; Soler, 2009; Subirats, 1983).

#### 4.3.5. ALGUNES CONCLUSIONS PRINCIPALS SOBRE L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

La recerca duta a terme es va centrar en les categories d'anàlisi que conformen aquesta investigació: "escola rural", "educació física" i "aprenentatge-servei", en els dos idiomes oficials del nostre territori valencià i castellà a més de l'anglès. Aquesta anàlisi ens permet concloure que no hem trobat estudis a nivell estatal i internacional que combinen aquests tres conceptes. En el seu defecte, sí que existeixen investigacions sobre la combinació de dos d'aquestes tres categories, com és el cas de l'escola rural i l'Educació Física, l'escola rural i Aprenentatge-Servei i l'Educació Física i l'Aprenentatge-Servei.

Sobre la primera d'aquestes, destacar que els estudis detectats provenen en major mesura de l'àmbit nacional, sent el context espanyol aquell en el que majorment s'ha investigat fins al dia d'avui sobre la relació entre aquests dos termes. Pel que fa a la relació entre escola rural i ApS, no trobem una gran

quantitat d'articles, ja que són molt poques les experiències que evidencien l'aplicació d'aquestes propostes metodològiques per a millorar l'ensenyament rural. Tot i això, sí que existeixen estudis en els que s'apliquen altres metodologies com l'aprenentatge cooperatiu, per projectes, etc., en els entorns rurals, que a pesar de no ser específicament el *quid* de la qüestió, aporten aspectes interessants de cara a possibles comparacions amb els efectes de l'aplicació de l'ApS. Finalment, la relació entre Educació Física i ApS presenta una gran multitud d'estudis tant a nivell nacional com internacional, encara que aquesta es troba centrada en major mesura a la població universitària o a l'alumnat amb discapacitat funcional, sent molt menys visibles les aplicacions d'aquestes propostes en alumnat d'Educació Primària. Per acabar, el terme "escola rural" ens aporta una gran quantitat de resultats tant a nivell nacional com internacional, encara que aquesta depèn molt del context en el que es situa i, per tant, els estudis que majorment influirán en la nostra investigació provindran de l'àmbit nacional.



# **PART II. OBJECTIUS I METODOLOGIA**



## 5. OBJECTIUS I FINALITATS DE LA INVESTIGACIÓ

El problema d'investigació sorgeix davant de la visió negativa existent cap a les escoles rurals i la necessitat de donar a conèixer el seu funcionament des d'una perspectiva àmplia de l' Educació Física. Concretament, en aquest estudi pretenem descobrir si la combinació d'un model educatiu rural, com el del cas de Fortaleny, i la proposta metodològica d'ApS promoguda des de l'àrea d'Educació Física són factors limitants, o si, pel contrari, esdevenen un referent pedagògic positiu. Per tal d'aprofundir en l'anàlisi d'aquesta qüestió plantejarem les següents preguntes d'investigació, amb els seus objectius corresponents:

*P1. Com es pot veure condicionada l'Educació Física que s'imparteix a l'escola de Fortaleny pels trets específics propis d'ésser una escola rural?*

O1: Conèixer les principals característiques de l'escola rural de Fortaleny atenent a quatre vessants principals: alumnat, professorat, elements curriculars i recursos.

O2: Analitzar com aquestes característiques de l'escola rural de Fortaleny influeixen en l'Educació Física que s'imparteix en el centre.

*P2. Quina influència genera en l' Educació Física que es treballa a l'escola rural l'aplicació d'un projecte d'ApS?*

O3: Conèixer els efectes a nivell d'aprenentatge, actituds, i vivències en l'assignatura d' Educació Física i els efectes i l'impacte del servei social que genera la posada en pràctica d'una intervenció d'ApS.

*P3. Quina és la relació existent entre el model educatiu rural, l'Educació Física i l'ApS per tractar de conèixer si parlem d'un model educatiu caduc o si, per contra, compta amb les bases per a ser un referent pedagògic útil per al present i el futur?*

O4: Explorar les característiques de l' Educació Física a l'escola rural de Fortaleny i la seua vinculació amb els principis pedagògics proposats per les corrents educatives innovadores actuals.

O5: Comprendre com la visió de les i els docents i la metodologia emprada han pogut condicionar l'ensenyament que es du a terme en l'escola rural de Fortaleny.

O6: Analitzar com es concreten els elements vinculats als principis pedagògics del model educatiu rural i la seua influència en l'assignatura d'Educació Física en el projecte d'ApS desenvolupat.

O7: Establir les raons que ens condueixen a parlar d'un model caduc i passat o, pel contrari, d'un tipus de centre que s'ajusta als criteris per poder ser un dels referents pedagògics del futur.

Aquestes preguntes i objectius tractaran de respondre's i assolir des d'una perspectiva qualitativa, a partir d'un disseny d'investigació col·laborativa i d'una estratègia metodològica com l'estudi de cas. D'aquesta manera, tractarem de respondre a les qüestions plantejades i arribar a poder complir l'objectiu o finalitat principal d'aquesta investigació.

## 6. MÈTODE I MATERIALS

### 6.1. DISSENY I ESTRATÈGIA METODOLÒGICA

Al llarg d'aquest apartat presentarem el disseny i el tipus d'estratègia metodològica pel que s'ha optat per a dur a terme aquest estudi. Per una banda, la investigació col·laborativa com a disseny d'investigació. Per altra, l'estudi de cas com a estratègia metodològica. No obstant, començarem amb una primera part destinada a presentar el tipus d'investigació que va a ser abordada i al seu caràcter qualitatiu. Així mateix, exposarem la justificació de perquè s'opta per un paradigma crític que done sentit a la mateixa i que, en definitiva, permeta a l'alumnat reflexionar i actuar per a millorar la seua realitat educativa, la de la comunitat rural.

#### 6.1.1. LA PERSPECTIVA QUALITATIVA I EL PARADIGMA CRÍTIC

D'acord amb els objectius d'aquest estudi, cal fer un anàlisi de tantes variables com siga possible, ja que serà necessari endinsar-se en aquest context amb l'objectiu d'observar les actituds, pensaments, creences o sentiments dels participants (Goetz, Ballesteros & Lecompte, 1988; Mills, 2014). Una sèrie d'aspectes que, en definitiva, ens condueixen a optar per un disseny d'investigació qualitatiu (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2014). En aquest, l'equip investigador tindrà un paper principal per a interpretar les dades aportades pels diversos agents participants. Sobretot, perquè la seua reflexió determinarà la reconstrucció d'una problemàtica que necessàriament haurà d'anar variant segons es vaja aprofundint i prenent un major contacte amb aquesta realitat (Barba, 2001; Olabuénaga, 2012).

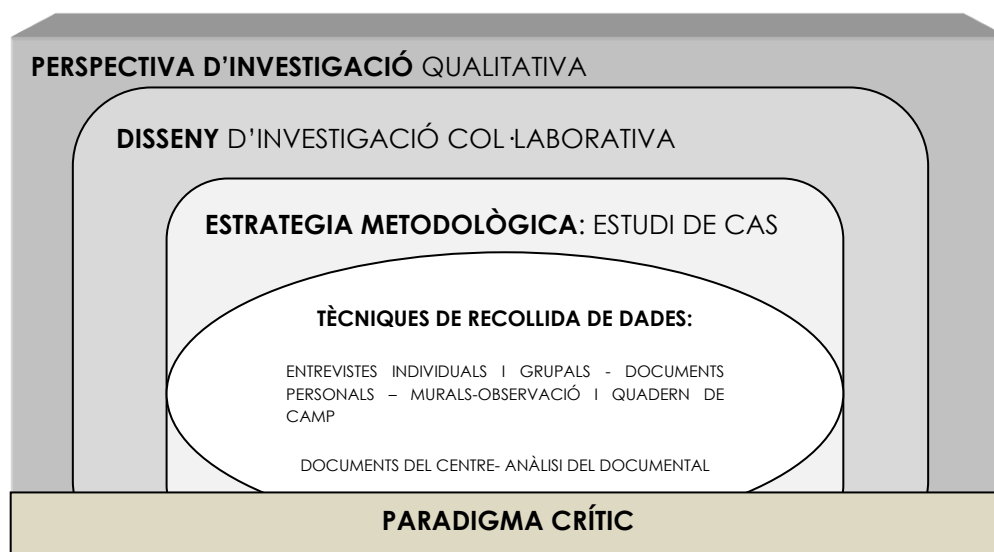
Ara bé, cal recordar que l'objectiu d'aquest estudi no es basa en descriure la realitat d'aquestes escoles, sinó en argumentar o aportar raons que mostren que eixa visió empobrida no es correspon amb la realitat. Per aquest motiu, a pesar de que partim d'una interpretació dels fets, haurem d'anar més enllà per poder arribar a explicar si les característiques de l' Educació Física que es treballen a les escoles rurals en general i de l'escola rural de Fortaleny en particular, suposen un problema per a l'ensenyament o si, per contra, poden convertir-se

en un referent educatiu si són treballades a través de mètodes pedagògics actius i participatius, com és el cas de l'ApS (Cohen, Manion & Morrison, 2013). Aquest és un tipus de metodologia que, a més, tal i com hem observat al llarg de la fonamentació teòrica, prové de les propostes experimentals i globalitzadores i que pretenen que l'alumnat aprengui mentre realitza un servei social (Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2016). En aquest cas, el projecte desenvolupat ens permetrà donar a conèixer si els mètodes globalitzadors com l'ApS tenen cabuda a l'escola rural.

Davant la necessitat de mostrar aquesta possible relació entre escola rural i mètodes experiencials i globalitzadors, optarem per fer ús del paradigma d'investigació crític. També, perquè la modalitat d'ApS emprada, la denúncia, ens permetrà donar a conèixer les possibilitats de l'escola rural per tal de reivindicar-la socialment (Furco & Billing, 2002). Principalment, tractant de generar un conflicte en el que pretenen fomentar l'esperit crític i promulgar l'emancipació i conscienciació de la problemàtica social (Devís-Devís, 2012; Guba & Lincoln, 2000; Kincheloe & McLaren, 2000; Kirk, 1986).

Els destinataris seran tant l'alumnat com la resta de la comunitat educativa, davant de la necessitat de mostrar a la resta de la societat el funcionament i el paper principal que tenen aquestes escoles. Un projecte comú en el que es pretén que de manera conjunta els membres de l'escola i el poble lluiten per garantir un futur millor i on, per tant, es requereix l'actitud, responsabilitat i interès d'una gran quantitat de personal. Tot davant de la necessitat d'establir un projecte que arribi a quallar no tan sols en la societat rural, sinó també en la resta de la societat més urbanitzada davant de la necessitat de generar un canvi social (Devís-Devís, 2012; Lorente-Catalán & Martos-García, 2018).

Per acabar aquest apartat, descriurem a través de la figura 1, la metodologia utilitzada al llarg d'aquesta investigació des d'allò més general, la perspectiva utilitzada, fins allò més particular, les tècniques de recollida de dades. Principalment, per a guiar el recorregut del lector o lectora al llarg d'aquesta proposta i per a poder proporcionar la relació existent entre les parts que componen aquest estudi.



*Figura 1.* Relació entre els diferents elements metodològics que componen l'estudi de manera jeràrquica

### 6.1.2. LA INVESTIGACIÓ COL·LABORATIVA COM A DISSENY METODOLÒGIC

El disseny metodològic utilitzat serà la investigació col·laborativa, ja que aquest projecte requeria la implicació i compromís de diversos agents que participaren activament en el transcurs de la proposta. Un tipus de treball que requereix que les parts implicades compartisquen responsabilitats i decisions per abordar el projecte (Graham, 1988; Peiró-Velert & Devís-Devís, 1994). Per aquest motiu, considerem que la nostra proposta s'ajusta als principis de la investigació col·laborativa, ja que l'objectiu no es basa en interpretar i comprendre els fenòmens sinó en contribuir a la seua millora (Blasco-Mira & Pérez-Turpin, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2013). Un aspecte que, segons afirma Devís-Devís (1994), permetrà millorar el treball quotidià i les pràctiques d'ensenyament dels professors. Així com que l'investigador pugui reflexionar sobre l'acció i aprendre de manera conjunta. Per la seua part, Patterman (1989) afegeix que en aquestes propostes, cal seguir un procés d'actuació en el que els participants han d'identificar el problema, planificar, recollir les dades, reflexionar i elaborar propostes de millora a partir de la reconstrucció del problema per tal de que aquest tinga una aplicabilitat directa en el camp d'estudi.

A pesar d'aquest fet, cal tenir en compte que tots els estudis col·laboratius no són totalment uniformes i que presenten diferències significatives entre sí. Entre d'altres, cal tenir en compte l'existència de diferents graus de participació dintre del projecte en cadascuna de les seues fases, els quals apareixeran explicitats en els següents apartats (Cohen, Manion & Morrison, 2013; Patterman, 1989). Per la seua part, alguns autors com Casals, Vilar i Ayats (2008), afirmen que la investigació col·laborativa és un tipus d'Investigació-Acció que s'utilitza habitualment per a dur a terme projectes educatius que busquen ser aplicats en un context particular, com és el cas del que nosaltres estem realitzant sobre l'escola rural.

Per acabar, cal remarcar que aquesta col·laboració pot ser tècnica, pràctica i emancipadora o crítica (Escudero, 1987). Una triple caracterització, que en el nostre estudi, al fer ús del paradigma crític i de les propostes d'ApS, ens condueixen a optar per una aproximació al model d'Investigació-Acció emancipadora que *"va més enllà de la interpretació dels significats per els participants per comprendre les condicions socials, polítiques i econòmiques que causen i permeten que els significats siguin els que són"* (McTaggart, 1991, p.30). Un tipus d'investigació col·laborativa, que seguint els principis de Patterman (1989) exigeix la consideració holística de l'observació en el context en el que es produeixen i posterior elaboració de categories d'observació a partir de la pròpia experiència en el camp d'estudi. Una sèrie d'aspectes que desencadenen la necessitat d'utilitzar l'estudi de cas com a estratègia metodològica i les fonts de recollida de dades qualitatives per a poder descriure i actuar de manera crítica en aquest context d'estudi.

### 6.1.3. L'ESTUDI DE CAS COM A ESTRATÈGIA METODOLÒGICA

Cal tenir en compte, a més a més, que aquesta investigació col·laborativa per a ser posada en pràctica requereix la utilització d'una estratègia metodològica que s'encarregue de descriure una realitat única i particular com és la de l'escola rural de Fortaleny. Parlem de l'estudi de cas, principalment, perquè alguns autors com ara Yin (2014) o Yazan (2015), afirmen que aquesta estratègia es centra en descriure i analitzar de manera qualitativa un fenomen dintre d'un context

específic al llarg d'un període de temps per tal de resoldre alguna problemàtica detectada. Sobretot, per a poder obtenir un coneixement exhaustiu i qualitatiu de fenòmens, fets i problemes establint a més un compromís del grup investigador en el transcurs del projecte (Harrison, Birks, Franklin & Mills, 2017; Yacuzzi, 2015). Per aquest motiu, segons Stake (2005), aquest mètode permet aprofundir en un context d'estudi del que no es té un control absolut, tractant de respondre a les qüestions de "per què" i "com" funciona allò que estem estudiant.

En aquesta ocasió, aprofundirem en el cas del CEIP Sant Antoni Abad que es troba en la petita localitat de Fortaleny (València), situada a la comarca de la Ribera Baixa, al costat de la capital de la mateixa, Sueca. Sobre Fortaleny, destacar que compta amb aproximadament 1000 habitants que presenten un nivell socioeconòmic mitjà amb una gran influència del sector primari, ja que l'agricultura, principalment de la taronja, és el seu major suport econòmic. En aquesta població trobem diverses instal·lacions públiques com el poliesportiu municipal amb una pista de futbol sala, bàsquet, tennis, frontó i una piscina, tots ells descoberts. També compta amb un auditori on es troba l'escola i banda de música, un parc infantil i un assut al costat del riu Xúquer amb una zona habilitada per a la recreació a l'aire lliure. Així mateix, compta amb serveis a nivell educatiu com l'escola d'adults i el cercle de belles arts, i a nivell esportiu compta amb classes de ball, gimnàstica per a adults i club de pesca, sent aquest últim un referent internacional.

Pel que fa al centre, cal destacar que es tracta de l'únic col·legi de la població. Una escola que compta amb un total de 60 alumnes, albergant tant l'Educació Infantil com la Primària. Sobre aquest, convé aclarir que a causa de la seua reduïda ràtio l'alumnat és agrupat de manera heterogènia segons la matrícula de cada any. És a dir, en el curs 2017 comptava amb un grup experimental de dos anys i dos grups d'Educació Infantil que engloben als nens de tres a cinc anys, mentre que a Educació Primària comptava amb tres grups per al conjunt de l'etapa, anant conjuntament els de primer i segon, tercer i quart i cinquè i sisè. Aquestes agrupacions multigradaus ens permeten apreciar que ens trobem en una escola rural incompleta, ja que no comptava amb un grup per a tots els nivells d'edat, i que actua de forma cíclica, ja que comptava amb més d'una unitat



(unitàries) i amb menys de nou (centres complets). Malgrat això, tots aquests aspectes tenen lloc a nivell didàctic i pedagògic, ja que a nivell organitzatiu funciona des de fa aproximadament dos anys (2015) com un Centre Rural Agrupat (CRA), compartint les seues funcions amb un altre aulari d'una població propera, Llaurí, i establint un nou nom, el CRA Ribera Baixa. Sobre aquesta unió administrativa, duta a terme pels dos centres per millorar les seves prestacions educatives, es pot destacar que comparteixen equip directiu, estant el director al centre de capçalera (Llaurí) i la cap d'estudis en Fortaleny. A més, realitzen activitats complementàries i sortides extraescolars conjuntes per aprofitar els recursos i disminuir els costos, i comparteixen especialistes, entre d'altres el d' Educació Física.

Pel que fa a les infraestructures, compta en el seu interior amb poques aules (una per a cada grup d'alumnat), una aula multifuncional on es duen a terme diverses especialitats com Música o Llengua Estrangera, un petit despatx compartit per les especialistes de Pedagogia Terapèutica i Audició i Llenguatge, una sala de professorat, un menjador i una aula habilitada recentment per al grup de dos anys. A l'exterior, compta amb una pista poliesportiva amb porteries de futbol i cistelles, que juntament amb una petita àrea per a Infantil envoltada de tanques petites i una zona de joc lliure conformen el pati del col·legi. Pel que fa als recursos personals, l'escola compta amb dos tutors d'Infantil i tres de Primària, una per a cadascun dels antics cicles, a més dels diversos especialistes que componen el centre. Aquests últims comparteixen les seues tasques docents amb l'altre aulari del CRA, sent mestres itinerants (Pedagogia Terapèutica, Audició i Llenguatge, Anglès, Educació Artística i Educació Física). A banda dels especialistes, el centre compta amb el suport d'una orientadora i de dos educadores, una que actua com a recolzament a l'aula de dos anys, i una altra que diàriament ajuda a una alumna del centre amb problemes de mobilitat.

Dins del centre, i a pesar de que en el projecte d'intervenció participarà tot l'alumnat del centre en alguna de les sessions, cal destacar que l'eix central de la investigació anirà destinat a l'alumnat de l'aula que compren als i les alumnes de quart, cinquè i sisè. L'aula dels majors serà emprada per a extraure dades tant de forma prèvia com durant i després de la intervenció. Aquesta està

composada per un total de catorze alumnes que participaran de forma activa en la presa de dades. Per la seua part, les dades recopilades de l'alumnat de la resta de cursos servirà per a complementar totes aquelles anotacions dutes a terme en l'aula dels majors i donar un sentit global al nostre estudi de cas.

Una vegada contextualitzada aquesta investigació, podem reafirmar que d'acord amb els principis proposats per Merriam (1988) i complementats per les aportacions de Boblin, Sheryl, Ireland, Kirk, Patrick i Robertson (2013), parlem d'un estudi de cas amb les següents característiques:

-Particular: es centra en un fenomen concret, l'escola rural, i per tant el seu objectiu serà analitzar de manera holística aquesta realitat.

- Descriptiu: per a poder entendre aquesta realitat cal explicar-la amb detall i per tant s'analitzaran tantes variables com siga possible. Per aquest motiu, es considera com un tipus d'investigació més realista en la que tot no està totalment determinat, ja que les variables podran anar variant o modificant-se segons el transcurs de l'estudi. Tot amb l'objectiu d'articular un problema d'investigació que permet descriure i explorar la situació de l'escola rural de Fortaleny.

- Longitudinal: per a descriure una realitat de manera detallada, es requereix una presència més o menys prolongada en el camp d'estudi, que en el nostre cas serà de tres mesos. En aquest període de temps es duran a terme les reunions oportunes, les deu sessions proposades i les entrevistes individuals i grupals tant prèvies com posteriors al projecte. Tot sense oblidar la part de planificació prèvia i de posterior anàlisi de les dades.

- Heurístic: pretén que els lectors i les lectores puguen comprendre el fenomen en qüestió en la seua totalitat i que, per tant, puguen descobrir nous aspectes que es desconeixen o corroborar altres que ja eren coneguts. Un element que en aquesta proposta resulta imprescindible davant de la necessitat de donar a conèixer quin és el vertader funcionament d'aquestes escoles.

- Inductiu: pretén que a partir de l'anàlisi d'un context particular es puguen conèixer aspectes que tinguen una transcendència a realitats similars. Per tant,

que d'aquesta manera es puguen establir noves relacions, conceptes i comprensions que poden ser de gran utilitat en altres realitats educatives.

- Estudi d'intervenció: per a poder aconseguir les finalitats proposades, l'estudi de cas pot fer ús de l'aplicació d'una intervenció a mode de programa o projecte, com és el cas del nostre estudi en el que abordarem una proposta d'ApS per a poder fer un anàlisi més exhaustiu d'aquesta realitat educativa.

## 6.2. CARACTERÍSTIQUES DE LA INTERVENCIÓ

A continuació, exposarem aquest projecte d'intervenció d'ApS en modalitat de denúncia titulat "*Escola i Poble*" i que gira entorn al lema "*A l'escola rural em sent especial*". Per una banda, el títol fou escollit pels diversos membres del grup col·laboratiu que conformaren el projecte. D'altra banda, el lema fou consensuat per l'alumnat del grup de quart, cinquè i sisè, ja que identificaven aquesta com el significat del que suposa per a elles i ells l'escola rural de Fortaleny. Així doncs, a partir de la taula 8 podrem observar els elements que caracteritzen aquest projecte, que estarà dissenyat d'acord amb les diverses fases que necessàriament ha de seguir qualsevol proposta d'ApS (Gil-Gómez, 2012; Puig-Rovira et al., 2007).

*Taula 8.*

Projecte d'Aprenentatge-Servei

<p><b>PROJECTE D'APRENTATGE-SERVEI</b>  <b>ESCOLA I POBLE: MODEL DEL PASSAT O REFERENT PEDAGÒGIC DEL FUTUR?</b>  <b><i>"A l'escola rural em sent especial"</i></b></p>
<p><b>FASE 1. PREPARACIÓ I PLANIFICACIÓ DEL PROJECTE</b></p>
<p>1.1 PROBLEMÀTICA GENERAL (LA SITUACIÓ DE LES ESCOLES RURALS)</p>
<p>Existeix una visió social negativa i repleta de prejudicis cap a les escoles rurals nascuda a partir de les comparacions amb l'escola urbana i que ha influït també la societat rural, desencadenant per tant la reducció d'alumnat en aquest tipus de centres.</p>
<p>1.2 PROBLEMÀTICA ESPECÍFICA (EL CAS DE L'ESCOLA RURAL DE FORTALENY)</p>

El CEIP Sant Antoni Abad en els últims anys va sofrir una gran davallada en el nombre d'alumnat que podria desencadenar el tancament de les seues portes. El curs passat, amb l'entrada d'un nou col·lectiu de professorat i equip directiu, la formació del CRA i noves iniciatives estan reivindicant la necessitat de mantenir aquesta escola. Per aquest motiu, ens sumàrem a la causa a través d'aquest projecte que pretén implicar a tota la comunitat educativa i tindre una gran transcendència en el poble i fora d'aquest.

## FASE 2. JUSTIFICACIÓ CURRICULAR

### 2.1 OBJECTIUS D'APRENTATGE:

Cal recordar, que partim de l'àrea d'Educació Física, però que la naturalesa del projecte genera la necessitat d'optar per un enfocament holístic i multidisciplinar, complementat amb el treball de les àrees pròpies del camp de l'expressió musical, de l'educació plàstica i visual, l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, etc.

- Aprendre a intercanviar opinions i punts de vista, valorant i respectant les opinions de la resta de companys.
- Utilitzar les noves tecnologies com a ferramenta de recerca d'informació.
- Cooperar elaborant estratègies de recerca i comprensió comunes.
- Aprendre a formular entrevistes i elaborar la seua pròpia.
- Fomentar l'aprenentatge intergeneracional a partir del diàleg i debat.
- Construir un projecte comú amb alumnat de diferents edats, valorant per tant les aportacions de cadascun dels membres participants.
- Desenvolupar la creativitat potenciant l'expressió escrita i la representació gràfica.
- Realitzar activitats vinculades amb l'Educació Física fora de l'àmbit escolar en diferents zones del poble.
- Desenvolupar hàbits de respecte cap a la natura i el medi ambient, sent conscients de que cal cuidar l'entorn que els envolta.
- Aprendre a divertir-se sense fer ús d'una gran quantitat de recursos materials ni espacials per a poder divertir-se.
- Treballar a partir de jocs reciclats, desenvolupant per tant els hàbits de respecte cap a la natura davant de la necessitat de reduir la contaminació.
- Conèixer i experimentar diferents jocs populars i tradicionals vinculats amb el poble de Fortaleny i amb la cultura del nostre territori.
- Recrear una xicoteta banda musical amb l'aportació de diferents grups instrumentals.

### 2.2 OBJECTIUS DEL SERVEI:

- Demostrar que els problemes que socialment s'atribueixen a l'escola rural no són més que particularitats que identifiquen aquesta escola i que, de ser treballades de manera adequada, poden passar a suposar un referent educatiu.
- Mostrar a la societat que les característiques de l'escola rural faciliten i encaixen amb les propostes pedagògiques del model educatiu vigent (enfocament competencial actiu, globalitzador, participatiu, emocional, etc. ).
- Potenciar l'ús de l'aprenentatge-servei, ja que aquesta metodologia permet que l'escola i poble es puguen nodrir recíprocament: ja que l'escola és necessària per a que existisca

el poble i aquest és necessari per a que l'escola pugui dur a terme un ensenyament adaptat a la seua pròpia realitat.

- Contribuir a la supervivència de l'escola a través d'una iniciativa audiovisual (documental) que motive i implique als diferents agents educatius que conformen l'escola rural, les institucions públiques i la societat civil, creant per tant un projecte comú de denúncia en el que es treballa per el futur tant de l'escola com del propi poble.

### FASE 3. ACCIÓ

#### 3.1 TIPUS DE SERVEI O MODALITAT D'APS: LA DENÚNCIA

- En aquesta denúncia es du a terme una reivindicació social amb l'objectiu de mostrar que les particularitats de l'escola rural no són problemes sinó virtuts, si són treballades a través de propostes experiencials i crítiques, ja que s'ajusten als principis globalitzadors promulgats per l'ensenyament actual.

- Es basa en aportar recursos, idees i experiències a l'alumnat per a tractar de comprendre aquestes necessitats i poder actuar per a la seua millora: canviar els prejudicis i la visió social negativa i sobretot per tal de garantir la seua supervivència.

- A través de diverses sessions en les que es treballa: el debat, la recerca d'informació, les reflexions conjuntes, l'aprenentatge multigrà, l'ús de les tradicions, l'aprenentatge actiu i experiencial fora de l'aula, la participació, la crítica, etc.

#### 3.2 DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE:

##### a) A qui es dirigeix?

- A la societat en general, concretament pensem en aquelles persones que tinguen una visió negativa de l'ensenyament rural.  
- Específicament a les famílies de Fortaleny i els seus voltants que poden estar interessades en matricular als seus fills en aquesta escola.

##### b) Què pretén?

-Mostrar les principals particularitats d'aquestes escoles i rebutjar els prejudicis que existeixen cap aquesta, valorant el treball dels i les professionals que la conformen i mostrant el tipus d'ensenyament que habitualment les caracteritza.  
- Captivar a diverses famílies per a que opten per escollir aquesta alternativa com l'escola en que volen educar els seus fills.

##### c) Durada prevista

- 10 sessions (9 de treball amb l'alumnat més 1 final que destinarem al visionat final del vídeo).  
- Entre els mesos de febrer i juny de l'any 2016 de manera alternada i segons la disponibilitat del centre que podrà ser consultada en el cronograma.

##### d) Nombre de participants

- Tots l'alumnat de l'escola rural de Fortaleny en el seu conjunt (60), sent el protagonista i que sempre formaran part del projecte les classes de quart, cinquè i sisè, amb un total de 13 alumnes.
  - Tutora de quart, cinquè i sisè, l'especialista d'Educació Física i la de Música.
  - Alcaldessa i regidor d'Educació i Esports de Fortaleny.
  - Voro Tur (compositor del poble i director de l'Escola de Música).
  - Joan, Manuel i Lucas (veïns i veïnes del poble i coneixedors de les seues tradicions).
  - Pau Bou com a responsable de la gravació, muntatge i edició del vídeo.
- \*També, s'ha comptat amb la col·laboració de l'Ajuntament de Fortaleny i de l'Escola Pública de Fortaleny.

### 3.3.DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE O PLA DE TREBALL

TASQUES	ACCIÓ I FINALITAT	TEMPORITZACIÓ	DURACIÓ
<b>Tasca 1:</b> Què sabem de l'escola rural?	- Descobrir els coneixements previs sobre el funcionament que té l'alumnat sobre la seua escola.	6 d'abril	1 hora i 10 minuts
<b>Tasca 2:</b> Coneixem el món de les escoles rurals a través de les TIC	- Aprendre a cercar informació a través de les TIC per tal de contrastar idees i actuar de forma crítica davant de qualsevol opinió revisada.	8 d'abril	2 hores/ tasques
<b>Tasca 3:</b> Què pensa la gent del poble sobre les escoles rurals?	- Entrevistar a diferents personalitats per tal de conèixer què pensen de l'escola rural de Fortaleny des de diferents perspectives.	13 d'abril	2 hores i 20 minuts (dues tasques integrades)
<b>Tasca 4:</b> L'escola rural: una menuda però gran família	- Treballar de forma conjunta amb alumnat de diferents edats en la creació d'un mural d'expressió del que suposa formar part de la seua escola.	15 d'abril	45 minuts per a cadascun dels grups
<b>Tasca 5:</b> El joc al carrer: una forma de vida que cal aprofitar	- Visitar diferents espais que resulten propicis per a la pràctica de l' Educació Física a l'escola rural.	19 d'abril	2 hores (una per a la tasca a l'assut i una altra per a la del poliesportiu) i 15 minuts de reflexió conjunta
<b>Tasca 6:</b> Ens adaptem a l'espai que disposem	- Donar a conèixer les possibilitats que existeixen en aquesta escola a l'hora d'optimitzar els recursos disponibles.	26 d'abril	1 hora/ tasca
<b>Tasca 7:</b> La tradició i els jocs populars com a font generadora d'aprenentatges	- Mostrar un dels continguts que caracteritzen l' Educació Física de l'escola rural: els jocs populars i tradicionals, ja que aquests potencien la cultura del poble que els envolta.	10 de maig	1 hora/tasca

<p><b>Tasca 8:</b> La música: un art imprescindible per al poble</p>	<p>- Potenciar l'art de la música per tal de donar a conèixer les seues possibilitats educatives en un entorn en el que presenta tanta importància.</p>	<p>17 de maig</p>	<p>1 hora/ tasca i 10 minuts (sense comptar el temps de preparació prèvia)</p>
<p><b>Tasca 9:</b> Confeccionem el cartell i reflexionem sobre el projecte</p>	<p>- Elaborar, de forma col·laborativa, un cartell i una frase que expresse el que suposa per a tot el grup formar part de l'escola i del projecte. - Reflexionar sobre el procés a través del qual s'ha dut a terme aquesta proposta, propiciant l'anotació per part de l'alumnat dels aspectes més o menys favorables.</p>	<p>25 de maig</p>	<p>2 tasques (1 hora per a confeccionar el cartell, 30 minuts per a respondre a la pregunta escrita i 30 minuts per a fer la reflexió final.</p>
<p><b>Tasca 10:</b> Visionat del documental</p>	<p>- Analitzar les opinions, sensacions i sentiments que ha generat el documental en els protagonistes que l'han dut a terme. - Donar a conèixer els aspectes que més o menys han agradat de la seua creació final.</p>	<p>15 de juny</p>	<p>1 hora/tasca (30 min. per al visionat del documental i entre 25 i 30 per a l'anàlisi de les opinions i contrastació de les idees.</p>

#### FASE 4. REFLEXIÓ

Aquesta fase va ser duta a terme en la part final de cadascuna de les tasques i de forma principal en la Tasca 9, ja que en aquesta va ser valorat el transcurs del projecte remarcant els aprenentatges assolits, les principals dificultats trobades al voltant de la planificació i desenvolupament del projecte, el servei dut a terme i la valoració personal de l'experiència. Els resultats d'aquesta fase de Reflexió es troben en l'apartat de Resultats i Discussió de la tesi doctoral.

#### FASE 5. RECONeixEMENT

Per tal de donar visibilitat al projecte i complir la fase de reconeixement es va decidir optar per l'elaboració d'un muntatge audiovisual en format de documental titulat: *Escola i Poble: Model del passat o referent pedagògic del futur?* Amb la seua realització, s'aconsegueix que aquest siga visible per una banda, per l'alumnat protagonista del projecte així com per totes les persones col·laboradores. Per l'altra, que siga una iniciativa que arribe a la major quantitat de gent possible.

Aquest documental fou projectat seguint un ordre cronològic en:

- Alumnat de quart, cinquè i sisè de primària (S.10) i posteriorment a la resta del centre destinat a l'alumnat, professorat, famílies i veïns i veïnes del poble que vulgueren acostar-se a veure'l.

- Publicació en les xarxes socials com Facebook i YouTube (acord amb les entitats col·laboradores) per tal d'arribar a la màxima difusió possible.
- Participació en les primeres jornades sobre ApS de la UV.
- Premi Ragalo (Rafaela García López) 2016 a l'impuls de l'Aprenentatge-Servei expedit per la Universitat de València.

### **FASE 6. AVALUACIÓ**

L'avaluació del projecte va identificar una sèrie de materials produïts, aportacions als diferents agents i l'impacte que va tindre en la comunitat. Els resultats d'aquesta fase es troben en l'apartat de Resultats i Discussió de la present tesi doctoral.

Per a la realització d'aquesta intervenció, vàrem comptar amb la participació de tots l'alumnat del CEIP Sant Antoni Abat de Fortaleny, un total de 60, atenent a les distribucions entre els grups que presenta el centre. Principalment, perquè enteníem que per a l'aplicació d'un projecte que donara visibilitat al funcionament i a les particularitats de l'escola rural de Fortaleny era necessària la participació de tota la institució en el seu conjunt. A més, al demanar opinió i disponibilitat al centre, van ser els seus responsables els que proposaren que tots els cursos participaren en alguna de les activitats d'aquest projecte, tenint en compte que l'eix vertebrador estaria en l'alumnat de major edat ja que a nivell cognitiu, maduratiu, emocional i social serien els que més s'ajustarien a les activitats físiques que es durien a terme (Ruiz, Morcillo & Cabrera, 2001). Un grup-classe que tindria un paper fonamental en el disseny i funcionament de les activitats proposades, tal i com planteja la investigació col·laborativa (Devís-Devís, 1994; Mills, 2014).

Per aquest motiu, l'alumnat protagonista d'aquesta intervenció fou el total de 13 alumnes que componen l'aula de quart, cinquè i sisè de primària, formats per sis, dos i cinc alumnes respectivament, que participaren de manera activa en totes les sessions del projecte. La resta d'alumnat de menor edat va col·laborar i participar en algunes d'aquestes i, per tant, en el transcurs de l'estudi. Amb la seua participació aconseguíem, per una banda, conèixer diversos aspectes que sols amb l'alumnat de major edat no podríem haver observat de manera completa i, per altra, tenir la visió de tot el conjunt d'escola rural i els principals



agents educatius que la conformen. D'aquesta manera, l'alumnat dels grups de segon i tercer de primària, formats per un total de set i deu alumnes respectivament, participaren en cinc de les deu sessions del projecte (S.4, S.5, S.8, S.9 i S.10). Per la seua part, l'alumnat de primer de primària va col·laborar en quatre d'aquestes (S.4, S.5, S.9 i S.10). Finalment, el grup d'Educació infantil compost per un total de 20 alumnes (8, 7 i 5 respectivament) va participar exclusivament en tres d'aquestes sessions (S.4, S.9 i S.10). En l'annex 1, podem trobar una mostra representativa de les sessions i les activitats proposades.

Un dels motius principals que han determinat la participació de cada grup d'alumnat va estar basada principalment en la llista elaborada inicialment sobre allò que es pretenia treballar al llarg de la intervenció. D'aquesta manera, una vegada dissenyat l'esbós de les sessions, vàrem explorar les possibilitats a través de les quals cadascuna de les classes podria contribuir al projecte i a continuació ajustar-nos a la disponibilitat de les tutores del centre. Tot tenint en compte que, a menys edat, la participació hauria de ser menor, ja que tal i com vàrem corroborar abans de començar el projecte, per a l'alumnat d'Educació Infantil suposava una gran dificultat estar un període de temps seguint la mateixa activitat (Madrona, Jordán & Barreto, 2008). Un fet que s'agreujava al tenir en compte que al participar en aquestes també formarien part del procés de gravació. Una de les altres raons d'apostar per un únic grup de treball va estar basada en que el disseny d'una composició complexa, com és el cas d'un documental, implica especificar i concretar allò que s'ha de dur a terme i, per tant, s'havia d'escollir un grup base del que partir i treballar. Portar a terme una gravació repetitiva en les diverses classes no tenia massa sentit. De la mateixa manera, realitzar sessions que implicaren treballar amb tot l'alumnat a la vegada fou una aposta pedagògica a la que vàrem renunciar pels riscos obvis que comporta en diferents nivells: currículum massa diferent, capacitat espacial de les aules limitada, escassa disponibilitat de les tutores o presència dels mestres itinerants, que obliga a que les especialitats no puguin variar d'horari.

A més de l'alumnat també varen participar de manera directa diversos mestres tutors i especialistes del centre, atenent a diferents graus de responsabilitat i nivells de participació, d'acord amb les finalitats del projecte i amb la seua pròpia

disposició i voluntarietat. D'aquesta manera es va comptar amb la participació de la tutora de quart, cinquè i sisè de primària i amb l'especialista d'Educació Física. Per una banda, la tutora va participar de manera directa en la realització del debat, a l'hora de buscar informació a la xarxa, dissenyar les entrevistes, acompanyar a l'alumnat a l'auditori municipal i dissenyar el cartell. Ara bé, també va participar en la resta d'activitats de manera indirecta i va ser un gran punt de referència i contacte per a establir les sessions, els horaris, la disponibilitats d'aules i espais, etc. Per altra banda, l'especialista d'Educació Física va participar activament en les sessions 5, 6 i 7 (*El joc al carrer: una forma de vida que cal aprofitar; Ens adaptem a l'espai que disposem; i La tradició i els jocs populars com a font generadora d'aprenentatges*), ja que aquestes treballaven aspectes sobre aquesta especialitat com ara: jocs i esports cooperatius, jocs populars, la creació de materials o l'educació en el medi natural. L'especialista de Música també va participar en la preparació i posterior posada en pràctica de la S8: *La música: un art indispensable per al poble*.

Pel que fa a la resta de mestres, tant les tutores de Primària i Infantil com els diversos especialistes, també varen participar de manera indirecta, permetent que aquest projecte fóra dut a terme. Principalment, modificant algun aspecte del seu horari per a facilitar la gravació i posterior obtenció de dades dutes a terme al llarg d'aquest projecte. De fet, algunes d'aquestes especialistes com la d'Audició i Llenguatge, Pedagogia Terapèutica, Anglès així com la orientadora i l'educadora del centre, també participaren en les converses informals dutes a terme per l'investigador per tal de seleccionar les problemàtiques inicials. També cal destacar el paper de la directora a l'hora de facilitar l'entrada al centre de manera familiar i permetent realitzar les activitats proposades sense posar cap tipus d'inconvenient.

Per a finalitzar amb aquesta primera part, cal destacar el paper que han tingut altres persones externes al centre, però vinculades al poble, sent part d'algunes de les sessions treballades. Entre d'altres, el paper de l'alcalde i el regidor d'Esports i Cultura de Fortaleny que acceptaren participar en la S.3: *Què pensa la gent del poble sobre les escoles rurals*, per a dialogar i intercanviar opinions sobre l'escola amb el propi alumnat que actuava com a investigadors/es. També,

la figura d'alguns veïns i amics del poble com Joan, Manu i Lucas, que també participaren en aquesta sessió d'entrevistes, així com en la *S.7:La tradició i els jocs populars com a font generadora d'aprenentatges*, on actuaren com a voluntaris per a dur a terme jocs populars i tradicionals amb l'alumnat del centre. De la mateixa manera, també ha format part d'aquest projecte un compositor, veí i amic del poble, Voro Tur, que també va participar en la sessió d'entrevistes, però que principalment va tindre un paper destacat en la preparació de la *S8: La música: un art imprescindible per al poble*, en la qual l'alumnat va interpretar una melodia que ell mateix havia compost, titulada "Un dia al parc", per a la que va haver de formar la base rítmica amb el piano, compondre les partitures per als diferents grups instrumentals presents a l'aula, de manera prèvia a la sessió, i finalment dirigir a l'alumnat a l'hora d'interpretar-la. Finalment, també hem comptat amb la figura de Pau, actuant com a voluntari, tant a l'hora de respondre les preguntes proposades per l'alumnat en la sessió d'entrevistes, com sobretot encarregant-se de desplegar tot el material audiovisual per a la gravació en vídeo.

### **6.3. INFORMANTS DURANT EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ**

Els i les participants d'aquesta investigació han sigut extrets en gran mesura dels nombrosos agents que formaren part de la intervenció. Primerament, trobem el grup de participants que ha sigut extret del grup-classe, compost per l'alumnat de quart, cinquè i sisè. En aquest grup, hem demanat voluntaris i a continuació, degut a l'alta demanda i per a donar major credibilitat a la investigació, hem fet ús del criteri de varietat substancial (Ary, Jacobs, Irvine & Walker, 2018). D'aquesta manera, dels cinc alumnes que participarien en les entrevistes individuals, una d'elles seria de quart, dos d'ells de cinquè i els altres dos de sisè. Una forma que garanteix comptar amb opinions dels diversos cursos implicats, de sexes diferents i inclús amb el testimoni de dues alumnes que havien estudiat anteriorment en una escola més gran i que, per tant, coneixien en major mesura les diferències entre aquestes i les escoles rurals. Un aspecte que permetria enriquir l'extracció de dades (Pope, 2006).

De la mateixa manera, també comptarem amb les opinions dels i les mestres que majoritàriament han participat en el projecte: la tutora d'aquest grup,

l'especialista d'Educació Física i la de Música, tant de manera inicial com després de finalitzar el projecte a través d'entrevistes grupals on pogueren interactuar entre ells. També es va dur a terme una entrevista individual al mestre d'Educació Física per a concretar i ampliar els aspectes particulars que afecten a la seua àrea de coneixements.

Finalment, es va comptar amb les opinions de diversos veïns i veïnes, ex alumnes, i d'algun representant polític del poble, com l'alcalde i el regidor d'educació. En aquest sentit, es va realitzar concretament una entrevista grupal amb els veïns i les veïnes, i una individual amb l'alcalde de la població. No obstant, les opinions del regidor d'Educació, del director de l'escola de música i dels tres ex-alumnes que participaren en el projecte també foren tingudes en compte.

D'aquesta manera, es va valorar la transcendència del projecte en el poble així com en la resta de la societat, a partir de la difusió a partir de la publicació en les xarxes socials. Sobre aquest aspecte, podem destacar que prop d'un any després de la implementació del projecte i de que sortira el documental, es van realitzar entrevistes a diverses persones del poble per tal de veure quins efectes havia tingut aquesta proposta en la comunitat.

A mode de síntesi, podem remarcar que el tipus de participants ha estat totalment influenciat pel disseny metodològic i la finalitat d'aquest estudi, destinat a analitzar de manera qualitativa el context de l'escola rural de Fortaleny. Per aquest motiu es va comptar amb la implicació de tota l'escola i d'altres agents vinculats amb el poble.

#### **6.4. FONTS DE RECOLLIDA DE DADES**

Les tècniques de recollida de dades utilitzades, tal i com recomana Fetterman (1998) al tractar-se d'un disseny d'investigació col·laborativa, seran totes aquelles que poden ser extretes de l'estudi de cas, així com les pròpies de la investigació qualitativa. En el cas d'aquesta investigació seran utilitzades les que presentem a continuació en la taula 9.

Els instruments escollits s'ajusten al disseny proposat, ja que al dur a terme una intervenció consideràvem necessari fer ús de l'observació qualitativa i que aquesta fóra complementada amb notes per part de l'investigador a través del documents personals en primera persona (quadern de camp o diari de seguiment de l'investigador). Seguidament, en la taula 9, es presenten les fonts per a recollir dades de les persones participants i el seu ús.

*Taula 9.*

Fonts de recollida de dades utilitzades en la investigació

---

Observació directa qualitativa
Quadern de camp i diari de seguiment de l'investigador
Documents personals de reflexió escrita
Murals dissenyats per l'alumnat
Entrevistes individuals i grupals prèvies i posteriors al projecte a diferents destinataris (alumnat, mestres, representats de l'ajuntament i veïns i veïnes del poble)
Documents del centre
Anàlisi del documental

---

Atés que els diferents instruments de recollida de dades varen ser utilitzats amb diversos agents participants, la taula 10 relaciona específicament els i les diferents informants amb les fonts de recollida de dades corresponents.

A continuació, es desenvolupen més detalladament cadascun dels instruments emprats en la present investigació:

- **Els documents personals de reflexió escrita** permeten tenir enregistrades per escrit les opinions de l'alumnat sobre el transcurs i l'objectiu principal del treball. Tot a partir d'una pregunta estratègica creada amb aquesta finalitat, què tracta de comptar amb informació de l'alumnat al qual, de manera oral, li resultaria més difícil transmetre perquè solen trobar-se més cohibits d'expressar les seues reflexions.

Taula 10.

Relació d'informants i instruments utilitzats per a la recollida de dades

Informants	Instruments
Alumnat del centre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació qualitativa en el camp d'estudi</li> <li>- Entrevistes individuals (alumnat de 4t, 5é i 6é)</li> <li>- Documents personals de reflexió escrita</li> <li>- Murals</li> <li>- Entrevista grupal per a valorar l'impacte del projecte</li> </ul>
Mestres del centre (tutora, especialista d'EF i especialista de Música)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista grupal prèvia i posterior al projecte</li> <li>- Entrevista individual a l'especialista d'EF posterior al projecte</li> <li>- Entrevista grupal per a valorar l'impacte del projecte</li> <li>- Documentació del centre</li> </ul>
Veïns i veïnes de la població (ex alumnes, director de l'escola de música i regidor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista a diverses veïnes i veïns de la població durant la sessió 3 del projecte</li> <li>- Entrevista grupal posterior per a valorar l'impacte del projecte</li> </ul>
Alcaldeessa i regidor d'Educació de la població	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista a l'alcaldeessa i al regidor durant la sessió 3 del projecte</li> <li>- Entrevista a l'alcaldeessa posterior per a valorar l'impacte del projecte</li> </ul>
Investigador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadern de camp i diari de seguiment de l'investigador</li> <li>- Anàlisi del documental</li> <li>- Recopilació de les valoracions dels diferents informants</li> </ul>

- **Els murals** foren utilitzats per a complementar la informació a partir de l'exposició de dibuixos, paraules o expressions a través de les quals l'alumnat de diferents edats era capaç de definir què era per a ell la seua escola. Aquest suport creatiu fou treballat per l'alumnat seguint elements establerts al currículum i tot el procés va permetre generar reflexió i treball

de les dimensions creativa, comunicativa i expressiva de l'alumnat, tot vinculat amb l'aproximació relacionada amb l'escola rural.

- **Les entrevistes semiestructurades**, realitzades **individualment i grupalment**, tractaven d'aprofundir en aquells aspectes imprescindibles del projecte i dels que seria necessari obtenir una major quantitat d'informació. Per una banda, de forma prèvia es realitzaren entrevistes individuals a cinc alumnes del centre i es va realitzar una grupal amb els mestres del centre. En acabar el projecte es va realitzar una entrevista individual per a ampliar informació amb l'especialista d'Educació Física i diverses entrevistes grupals per a valorar els efectes de la proposta a nivell d'aprenentatge i del servei. Una amb l'alumnat, una altra amb els mestres, una amb tres veïns i veïnes de la població i, finalment, una individual amb l'alcalde de Fortaleny. En l'annex 2 podem trobar exemples del plantejament d'aquestes entrevistes així com de la transcripció d'aquestes.
- **Els documents oficials del centre educatiu** van servir per ampliar la informació així com valorar l'impacte del projecte. Entre ells, trobem la PGA, la PD de l'especialista d'Educació Física, els documents de registre on s'estableix la matrícula amb la que cada any compta el centre i la proposta que el centre ha enviat a la Conselleria d'Educació per ampliar les seues instal·lacions.

A més d'aquests instruments cal remarcar el paper principal de l'investigador dins del procés de recollida de dades, ja que aquest va estar present en el context d'estudi tant de manera prèvia a l'aplicació de la intervenció, durant el transcurs de la mateixa, així com en les diverses tècniques aplicades posteriorment per a poder obtenir una major quantitat d'informació.

Així doncs, al ser aquesta una investigació qualitativa, les seues impressions, sensacions o valoracions així com les converses informals dutes a terme en qualsevol moment de l'estudi, foren considerades dades fonamentals. Principalment, perquè serà la persona que durant més temps ha estat immersa en el centre educatiu i que, per tant, coneix les relacions entre els diferents agents que componen la comunitat educativa, el funcionament d'aquestes escoles, les

activitats que es duen a terme, la implicació per part de les famílies i tot allò que engloba l'escola rural de Fortaleny.

### *L'observació qualitativa*

Quan una pregunta d'investigació respon a què, quan, on, com i qui, l'observació sembla una tècnica adient per a poder-ho contrastar. Si fem servir aquesta estratègia en la investigació col·laborativa, és possible recollir una gran quantitat de dades durant l'execució de les diverses activitats proposades i de la resposta que dóna l'alumnat en aquestes, a partir de la interacció entre els i les participants, a través de converses informals i de comentaris destacats, de les reflexions finals i, en definitiva, de tot el que conforma el projecte d'intervenció i que implica la participació activa de l'alumnat.

En aquest estudi, es varen emprar diferents tipus d'observacions, però totes de caire qualitatiu i sistematitzades (no sistemàtiques), a través de la qual es busca centrar-se en un propòsit educatiu de manera deliberada que es troba vinculat amb el problema d'investigació, amb els objectius proposats i, en el nostre cas al tractar-se d'un projecte d'ApS, en el servei que s'està duent a terme en la comunitat. Tanmateix, a diferència de la sistemàtica, existeix una escassa preparació d'allò que s'ha d'observar ja que no comptem amb ítems tancats en els que s'ha de respondre de manera afirmativa o negativa, o comptabilitzant les vegades que apareix una determinada conducta, situació, etc. En aquest cas, optarem per marcar una sèrie d'objectius que haurem d'observar si s'acompleixen i de quina manera, sent a més aquesta observació complementada amb tots aquells aspectes d'interès que puguin ser d'utilitat de cara a la posterior extracció de dades.

En les primeres sessions vàrem optar per una observació descriptiva i general basada en captar la major quantitat d'informació possible. Per contra, amb el pas de les sessions, i una vegada concretades algunes categories d'anàlisi, vàrem anar focalitzant aquesta observació per a centrar-nos en aquells aspectes que presentaven un major interès de cara a anar donant resposta a les preguntes i objectius d'investigació. D'aquesta manera, passàrem a realitzar una observació més selectiva d'aspectes concrets que serviren per a dissenyar les entrevistes



posteriors a la intervenció i, per tant, obtenir més informació. Així mateix, l'observació també va variar des del començament fins al final de cada sessió, ja que primerament utilitzarem una observació per *scanning* basada en observar el comportament general de l'alumnat, les agrupacions, la seua participació, etc. Posteriorment, centrarem la mirada en xicotets grups o en determinat alumnat que ens permeten obtenir una major quantitat d'informació, l'anomenada observació per enfocament o *focusing*.

Pel que respecta a la implicació de l'investigador, cal remarcar que optarem per una observació participant, ja que parlem d'un projecte que busca englobar al conjunt de l'escola rural de Fortaleny i captar l'interès de l'alumnat per tractar d'atendre les necessitats socials d'aquesta comunitat. Per aquest motiu, resulta fonamental la interacció entre l'investigador i la resta de persones participants per a poder conversar i interactuar amb elles, tractant de conèixer les seues opinions, punts de vista, motivacions, interessos, etc.

Dins d'aquesta, les estratègies més utilitzades foren les de participant observador i participant total. Per una banda, la de participant observador fou utilitzada perquè comptarem amb l'ajuda d'altres participants (tutora, especialista d'Educació Física i Música, etc.), sent l'investigador part de la sessió però no l'encarregat de portar-la a terme. Una forma de treball que fou aprofitada per l'investigador per anotar al quadern de camp la major quantitat de dades possibles. Per altra banda, en aquelles sessions que no compten amb l'ajuda d'altres participants, l'investigador va haver d'actuar com a participant total d'aquestes deixant l'extracció de dades en un segon plànol.

### *El quadern de camp*

Seguint amb aquesta línia de treball, podem observar la importància de que totes aquestes sessions foren gravades en vídeo i anotades en el quadern de camp, ja que la supervisió d'aquestes, de manera posterior a la seua realització, va permetre ampliar la visió de l'investigador. Principalment, perquè a través del quadern de camp l'investigador dóna un major sentit a les observacions dutes a terme. En aquest, trobarem dues parts diferenciades. En la primera, es farà una anàlisi de la sessió que s'ha dut a terme i, per tant, es farà referència a la seua

finalitat principal i al transcurs de la mateixa remarcant aquells comentaris i expressions proposades pels participants. En la segona, el diari de seguiment, seguint la nomenclatura de Zabalza i Beraza (2004), o diari del professor segons Porlan i Marín (1998), recull les reflexions personals de l'investigador sobre el transcurs de les sessions valorant les sensacions, vivències o experiències que ha viscut al llarg de les mateixes, així com interpretant tot allò que ha vist i que ha sigut argumentat en la primera part d'aquest quadern de camp. A través d'aquest instrument també hem pogut valorar quins són els problemes o dificultats als que s'ha hagut d'afrontar, els canvis significants i les causes, la necessitat de mantenir determinats aspectes, etc.

D'acord amb Atkinson i Hammersley (1994), a través del quadern de camp l'investigador ha anotat tot allò que succeeix de manera diària en el context, així com de les seves pròpies sensacions a partir d'allò viscut. A l'hora de donar constància dels resultats, aquests han d'estar recolzats per dades reals, és a dir, per frases textuais que els i les participants hagin nomenat de manera explícita i que pot ser fàcilment demostrable amb el diari de camp. En l'annex 3 trobem alguns exemples.

### *Els documents personals*

La reflexió per escrit i els murals varen ser dos documents personals elaborats per l'alumnat que també s'empraren en aquesta investigació. En primer lloc, la reflexió fou elaborada per l'alumnat en la penúltima sessió on es valorava el transcurs del projecte, i que era prèvia a la supervisió del documental. La finalitat d'aquesta tècnica va ser recollir per escrit la màxima quantitat d'informació possible sobre dues qüestions que porten implícits determinats aspectes principals que donen resposta al problema plantejat inicialment i al conjunt de la proposta. Aquestes qüestions foren elaborades pel propi investigador i posteriorment presentades de manera atractiva i senzilla a l'alumnat: els va proposar una breu història mitjançant la qual pogueren argumentar i reflexionar sobre aspectes que responien directament als objectius que fonamenten la proposta (veure annex 4).

L'altre document dissenyat per l'alumnat, i que també ens va permetre extraure informació tant de manera escrita com gràfica, foren els murals confeccionats en la S.4: *'Una xicoteta però gran família'*. Aquestes composicions estaven formades per dibuixos, paraules clau i expressions o xicotetes frases a través de les quals l'alumnat explica el que significa per a ell la seua escola. Per aquest motiu, els resultats de l'anàlisi d'aquests documents els vàrem contrastar amb els recollits en la reflexió final per escrit que acabem d'explicar en l'apartat anterior.

### *Les entrevistes semiestructurades*

Una de les altres tècniques utilitzades foren les entrevistes, que permeteren complementar l'observació duta a terme i profunditzar en aquells aspectes de major interès. Principalment, perquè l'objectiu d'aquestes recau en poder extraure la màxima informació possible de les persones a les que s'està entrevistant. El tipus d'entrevista emprada, segons el grau d'estructuració i de directivitat, va ser la semi-estructurada i semi-dirigida, basada en establir un guió previ d'allò que es volia preguntar, organitzat per temes, però permetent afegir preguntes que l'investigador considerara adients segons anava progressant l'entrevista. En aquest cas, en el guió vàrem comptar amb una distribució de les diferents parts que s'havien d'analitzar i dintre de cadascuna d'aquestes teniem anotades determinades temàtiques de les que conversar. De la mateixa manera, algunes d'aquestes foren més generals i d'altres més específiques i concretes.

Sobre el tipus d'entrevista, cal remarcar que, segons el tipus de participants i l'objectiu proposat, utilitzàrem entrevistes individuals i grupals. Per una banda, les individuals han sigut emprades en major mesura amb l'alumnat, perquè li resultava complicat expressar en profunditat, de manera pública davant la resta de companys i companyes, tot allò que sentia. També en aquells casos que es requeria obtenir i ampliar alguna informació específica, com és el cas de l'entrevista amb el mestre d'Educació Física o amb l'alcalde de Fortaleny. D'altra banda, les grupals han sigut utilitzades en diversos col·lectius representatius del projecte com els mestres, tant de forma prèvia com posterior a l'aplicació de la proposta, o als veïns i veïnes del poble, ja que així es produeix un intercanvi d'idees molt més significatiu i enriquidor en relació amb les

preguntes plantejades (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009). També fou utilitzada per a realitzar l'entrevista que valorava l'impacte de l'alumnat, ja que ens permetria descobrir quina influència havia tingut el projecte en els seus vertaders protagonistes a partir de la contrastació de les seues opinions.

Per últim, cal tenir en compte la importància que donarem al *rapport* o clima de confiança amb les persones entrevistades. Principalment, perquè al tractar-se d'una investigació qualitativa que busca aprofundir en un camp d'estudi i contrastar el que diuen les diverses persones participants que formen part del projecte, no ens resultaria útil que algun dels implicats no fóra completament sincer en les respostes o que directament ens respongueren al que consideren que és el més just o apropiat. Per aquest motiu, fou important establir aquesta familiaritat tractant de buscar la sinceritat de les seues respostes, sent una forma de donar a conèixer que aquesta investigació pretén que totes les opinions siguin contrastades i valorades. Tot remarcant que l'anonimat sempre estarà present en les seues respostes i valoracions, animant-los per tant a que puguen expressar-se lliurement.

### *Els documents oficials del centre educatiu*

Finalment, s'han analitzat diversos documents del centre per tal d'ampliar la informació sobre el context d'estudi, així com per a conèixer l'impacte del projecte. Per una banda, per a conèixer el context, es va consultar la PGA, la PD de la tutora de quart, cinquè i sisè i la de l'especialista d' Educació Física. També es contemplaren totes aquelles activitats i/o recomanacions del professorat del centre en relació als continguts que s'estaven treballant. D'altra banda, per tal de valorar l'impacte de la proposta, es va consultar el registre de matrícula anual del centre, la justificació de les inscripcions del nou alumnat, la proposta enviada a Conselleria per ampliar les instal·lacions del centre i el nombre de persones que havien vist el documental de *YouTube*. Finalment, es va dur a terme una anàlisi en detall de les diverses gravacions del documental per ampliar l'extracció de les dades i donar major amplitud a les categories resultants.

En conclusió, cal remarcar que totes aquestes tècniques en el seu conjunt han permès a l'equip investigador obtenir informació de diferents fonts amb l'objectiu

d'establir categories comunes que permeten extraure resultats el més realistes possibles. Per aquest motiu, seguint les recomanacions de Taylor i Bogdan (1992), no es va fer ús d'una única estratègia concreta, sinó que s'optà per escollir aquelles que més s'adequaven al problema i als objectius de la investigació, respectant el disseny, les circumstàncies i les persones a estudiar, així com les limitacions pràctiques de l'investigador, sempre amb l'objectiu d'obtenir la major quantitat d'informació possible i que aquesta fos de qualitat.

## **6.5. PROCEDIMENT I CONSIDERACIONS ÈTIQUES**

Per tal de conèixer la progressió temporal duta a terme al llarg d'aquesta investigació, resulta necessari recordar quin fou del punt de partida o origen que va permetre al grup d'investigadors començar a treballar. Uns inicis que parteixen d'una necessitat social com és el possible tancament de l'escola d'un xicotet poble rural com és Fortaleny. Una situació que va desencadenar l'esforç conjunt dels diferents membres de la comunitat educativa (professorat, alumnat i famílies), davant la necessitat de salvar la seua escola, la seua cultura i, en definitiva, el futur del seu poble.

### *Fase Inicial: preparació i/o planificació del projecte i recollida de dades*

Davant d'aquesta realitat, el grup d'investigadors, entre els que es troba un antic ex-alumne del centre, plantejaren la possibilitat de contribuir a la millora d'aquesta necessitat social a partir d'un projecte que donara visibilitat social a l'Escola Pública de Fortaleny. Tot amb la finalitat de construir un sentiment comú que poguera derivar amb un creixement en la quantitat de famílies que opten per un ensenyament com el que fomenta el model educatiu rural.

A causa de la ràpida acceptació del projecte per part del centre, el grup d'investigació va començar a realitzar diverses reunions amb la directora i alguns dels mestres que conformen el claustre del centre, per tal de contrastar idees sobre allò que s'anava a treballar, de quina forma, en quin període de temps, en quins espais, quins serien els voluntaris que participarien, etc. La primera decisió conjunta fou que algun dels representants del grup d'investigació assistirà a les diverses classes de primària del centre per tal de familiaritzar-se i anar analitzant el funcionament del centre. D'ahí que desenvoluparia tasques d'observació

inicial durant dos mesos. Cal destacar que l'investigador comptava amb una experiència prèvia en el context d'estudi, com antic alumne, i ja tenia un coneixement previ sobre l'entorn, les característiques de l'alumnat, les metodologies utilitzades pel professorat, el tipus d'agrupacions, etc. Així doncs, es podria actualitzar i aprofundir en la investigació a partir de les dades observades directament en el camp d'estudi.

Amb aquestes primeres idees, i de forma conjunta amb la lectura de diversos articles i documents que parlaven sobre el funcionament de les escoles rurals, les seues característiques i problemàtiques, es va dissenyar, amb l'ajuda dels directors del projecte, un mapa conceptual en el que s'englobaven els diferents elements que conformaven l'escola: equip docent, alumnat, dinàmica escolar i relació entre l'escola i l'entorn. Dins de cadascuna d'aquestes es varen col·locar els diversos apartats clau que servirien com a guia per dur a terme l'observació qualitativa, sense que suposaren una barrera en la recol·lecció de dades sinó més bé una ajuda d'allò en el que caldria aprofundir. A continuació, l'equip d'investigació va començar a interpretar les dades per a extraure el funcionament dels elements que caracteritzaven a l'escola de Fortaleny. Tot va permetre la realització de les primeres entrevistes prèvies del projecte destinades a l'alumnat i als mestres del centre.

La identificació del context de referència i del model educatiu que es duia a terme a l'escola de Fortaleny ens va permetre passar a dissenyar un projecte d'intervenció en el que es tingueren en compte les particularitats d'aquesta escola. Tot sense perdre de vista que calia contribuir a la necessitat social exposada: la supervivència de l'escola. Per tant, la implementació del projecte hauria de tenir una visibilitat i transcendència social que anara més enllà de l'àmbit educatiu del centre. Fou en aquest moment quan el mètode pedagògic de l'ApS va començar a prendre forma ja que, per una banda, ens permetria conèixer si els principis d'ensenyament que proposa s'ajusten o no als de l'escola rural i, per altra, perquè ens permetria dur a terme un servei social propici en un context vulnerat, com el de l'escola rural de Fortaleny. Les possibilitats d'actuació ens condueixen a optar per una modalitat d'ApS en concret, la denúncia social, ja que aquesta ens permetria evidenciar una realitat (el model educatiu d'aquesta

escola), donant a conèixer la necessitat que aquesta presenta per tal de garantir la supervivència d'una cultura, la rural; d'una escola, el CEIP Sant Antoni Abad; i d'un poble, Fortaleny.

Per tal de donar a conèixer aquest projecte a la societat es va valorar si les sessions podrien o no ser gravades amb la finalitat de generar un vídeo-documental que captivara l'interès de totes aquelles persones que no coneixen aquest tipus d'escoles. Les raons les trobem en que, per una banda, utilitzar aquesta estratègia audiovisual com a ferramenta educativa genera en l'alumnat una alta implicació i motivació per saber que allò que fan tindrà una transcendència més enllà de l'aula (Breu, 2010) i, per altra banda, parlem d'un recurs que és capaç de sensibilitzar, emocionar, impactar i fer reflexionar als espectadors i espectadores, un dels motius principals que perseguim a través d'aquest projecte (Rivero-Cárdenas, Gómez-Zermeño & Abrego-Tijerina, 2013). No obstant, calia tenir en compte que un projecte d'aquest tipus, requereix la implicació de molta gent. Per aquest motiu, i després de l'aprovació del centre i de les famílies, va sorgir la idea de la investigació col·laborativa en la que els investigadors es trobaren recolzats per la comunitat educativa, així com per alguns veïns i veïnes del poble. Entre ells, es va decidir contactar amb un veí del poble que es dedica professionalment a fer aquest tipus de composicions audiovisuals i que a més té una relació molt propera amb l'escola, per a la que ja havia dissenyat alguns xicotets *spots* recentment. Seria el moment de passar a negociar les condicions, les possibilitats, la duració i tot allò que poguera condicionar la gravació d'un projecte que forma part d'una investigació.

#### *Fase Central: posada en pràctica del programa i recollida de dades*

Després de donar-se a conèixer aquesta iniciativa, l'Ajuntament de Fortaleny, encapçalat per l'alcaldeessa i pel regidor d'educació, decidiren formar part del projecte i contribuir en tot allò que poguera ser necessari (disponibilitat personal per a dur a terme entrevistes, llibertat per a utilitzar espais municipals, etc.). Amb tot el suport rebut, tots els integrants del projecte, dirigits per l'equip d'investigació, començaren a treballar per tal d'establir els principis bàsics del programa i les diferents sessions que el composarien, els destinataris als que anirien dirigits, el lloc d'aplicació, el temps de duració o els mestres que

voluntàriament acceptaven participar en el projecte. Així doncs, es va procedir a l'establiment d'un cronograma d'actuació (veure annex 5) que va servir com a guia per a organitzar el transcurs del projecte i que ens permetria començar a posar en marxa la intervenció i les diverses sessions que la conformaven.

En aquest moment, cal aclarir que el projecte es va iniciar amb una idea d'aplicació centrada en Educació Física, especialitat de la major part dels membres del grup d'investigació. No obstant, al començar a treballar en l'estudi, i sobretot pel fet de ser una investigació col·laborativa, trobarem la necessitat de comptar amb mestres i participants d'altres matèries. De la mateixa manera, l'enfocament globalitzador que persegueix el treball ens va conduir a modificar aquesta idea inicial per tal de dissenyar un projecte multidisciplinar que englobara totes aquelles matèries que d'alguna manera tingueren un paper principal per a l'escola rural o per a Fortaleny. Així doncs, es va optar per dur a terme un projecte global compost per diverses sessions d'Educació Física, degut a la seua relació amb el model educatiu rural (contacte amb la naturalesa, possibilitat de treballar en l'entorn pròxim, els jocs populars i tradicionals o l'ús de materials reciclats). Tot sense oblidar la importància d'altres matèries que tindrien un caràcter més secundari com és el cas de l'Educació Artística (Plàstica i Música), les Ciències Naturals, Socials, etc.

#### *Fase final: reflexió i recollida de dades*

Com s'ha pogut observar en l'exposició del projecte, la novena sessió va comptar amb una part d'avaluació o reflexió final. En aquesta, es va procedir a avaluar el transcurs del projecte i recollir la informació per escrit mitjançant els documents personals destinats a l'alumnat. A continuació, es va dur a terme una reflexió final entre tot el grup per a poder analitzar els aprenentatges assolits i veure el resultat que s'havien adquirit tant a nivell acadèmic com respecte al servei que s'havia dut a terme. En aquest moment, va concloure la intervenció del projecte a falta de la sessió final de supervisió del vídeo, ja que primerament s'havia de deixar un marge de temps per a la construcció i elaboració d'aquest, així com per a assimilar tot allò que s'havia aconseguit aprendre. L'última sessió anava encaminada a tancar una proposta a partir de l'anàlisi de les opinions de les



persones participants sobre la creació final del documental, així com a valorar els aspectes que més o menys havien agradat de la proposta.

*Fase de recollida de dades posterior al projecte. Continuació de la fase final: Reconeixement i avaluació.*

Una vegada finalitzada la intervenció, fou el moment de dur a terme les entrevistes grupals destinades al professorat per aprofundir en aquella informació recollida al llarg del projecte i que ens havia cridat principalment l'atenció, així com les diverses preguntes que pogueren sorgir a partir de les propostes dels mateixos entrevistats. També es va realitzar l'entrevista individual amb el mestre d'Educació Física o les diverses entrevistes a alumnat, mestres, alcaldessa i veïns i veïnes del poble per a valorar els efectes i l'impacte del projecte.

Després d'aquesta part posterior a la intervenció destinada a l'ampliació de les dades, quedaria dedicar-nos específicament a l'anàlisi d'aquestes. Sobretot, perquè a pesar de que durant la proposta aquestes dades ja comencen a ser contrastades, serà en aquest moment quan procedirem detalladament a extraure els codis i les categories. Posteriorment aquestes hauran de ser comparades amb l'impacte que ha tingut el projecte dins de l'àmbit acadèmic, social i culturals. Un últim període conegut en l'ApS com a fase de reconeixement que resulta necessari per tal de valorar la influència real i la difusió que ha tingut aquest en la resta de la societat. I és que tenir una repercussió important suposa donar a conèixer una realitat parcialment desconeguda per la societat i ajudar a garantir la supervivència de l'escola rural de Fortaleny. Una de les principals vies emprades per a la fase de reconeixement fou la difusió del vídeo.

### *Consideracions ètiques*

Al llarg d'aquesta investigació s'han tingut en compte els diversos principis ètics proposats per l'*American Psychological Association*, entitat encarregada de promulgar els codis ètics dintre de la investigació social. No obstant, no han sigut aplicats de manera absolutista ni tampoc relativista, sinó des d'una perspectiva eclèctica. Una postura defensada per Plummer i Cabelo (1989) i que consisteix a establir unes directrius generals o bàsiques comunes en l'àmbit de la

investigació social, deixant un marge ampli a l'elecció ètica al grup investigador, segons les necessitats dels participants i del context d'estudi. Tot amb la finalitat de garantir la seua integritat, dignitat, privacitat i seguretat.

Per començar, i de manera prèvia a la intervenció, cal remarcar el disseny de consentiments informats que garantiren el compromís i voluntarietat de formar part d'aquesta investigació (veure annex 6). Els destinataris serien, per una banda, el centre i, per altra, els pares i mares de l'alumnat que rebien, juntament amb el consentiment, un document explicatiu del projecte. Tot proporcionant la finalitat de la proposta, l'ús que es farà de les dades que proporcionen a l'investigador i la necessitat de que aquestes sessions siguen gravades per a poder dissenyar un documental. A més a més, informant que aquest seria publicat a Internet per a que poguera comptar amb una major difusió. Per tant, cal tenir en compte que donada la naturalesa del projecte, no té sentit preservar l'anonimitat del centre i del poble, a més de que les parts han mostrat un interès explícit en que aquestes, siguen visibles, tal i com apareix reflectit en els documents signats pel centre i en la instància dirigida a l'ajuntament. Malgrat això, mantindrem l'anonimat de totes les persones participants, tant alumnat com professorat, a excepció d'aquelles persones que han col·laborat i que per contra sí que els agradaria ser nomenades de manera explícita al llarg d'aquest projecte (Paz, 2003; Sandelowski & Barroso, 2006).

A l'hora de posar en pràctica el projecte cal tenir en compte que en la primera sessió s'havia d'informar d'allò que s'anava a treballar, les implicacions i la duració estimada de la seua participació, l'ús que es faria de les dades facilitades i qualsevol risc, malestar o beneficis previstos en la investigació. De la mateixa manera, tal i com afirma Ávila (2002), vàrem considerar la dosificació del temps amb les persones participants per tal de no sobrecarregar-los, deixant per tant qualsevol tipus de benefici o guany a nivell personal en cas que perjudique als implicats. Per contra, caldria garantir-los alguna cosa a canvi per haver format part de la investigació, en aquest cas el seu agraïment, el reconeixement social i un xicotet esmorzar de celebració realitzat en l'última sessió del projecte.

Després de la finalització del projecte, i a pesar de que al començar la intervenció ja es parla de l'objectiu de la proposta, al començar aquestes entrevistes on

participa un grup més reduït de persones, es va parlar de la naturalesa de la investigació i de les condicions de formar part d'aquesta (Castillo & Vázquez, 2003). És a dir, participar de manera voluntària, possibilitat de no respondre a qualsevol pregunta o d'abandonar en tot moment l'entrevista, així com la capacitat per a escoltar les seues possibles preguntes o propostes que de ser possible serien considerades i respostes per l'investigador.

De la mateixa manera, tal i com afirmen Noreña et al. (2012), l'investigador ha de garantir un compromís i comportament ètic als participants utilitzant un llenguatge comprensible per als destinataris, respectant i valorant les seues respostes, protegint les fonts d'informació i sobretot sent capaç d'escoltar sense delatar ninguna de les opinions. Especialment si van referides a qualsevol altre membre o institució i pot tindre una repercussió negativa. Per aquest motiu, és important no jutjar ni emetre judicis de valor sobre el que es veu o s'escolta, fer ús de pseudònims i utilitzar aquest estudi amb una finalitat merament educativa i amb ninguna altra finalitat que pugui comprometre a ninguna de les persones participants (Sandelowski & Barroso, 2006).

Finalment, també caldrà tenir en compte que l'etapa d'anàlisi de les dades és de gran importància i compromís per a l'investigador, ja que haurà de tenir molt presents una sèrie de consideracions ètiques com són la honradesa, precisió i rigorositat per a la qual necessitarà una presència prolongada en el context d'estudi (Ávila, 2002; Noreña et al., 2012). És a dir, exposant fets que siguin reals i vàlids, que hagen sigut contrastats, que s'ajusten als principis de la investigació i que generen un coneixement que pugui ser revisat per la resta de la societat sense comprometre a ningun dels i les participants.

## **6.6. ANÀLISI DE LES DADES**

El procediment que vàrem posar en pràctica per a dur a terme la interpretació de la informació fou l'anàlisi del contingut temàtic proposat per Hsieh i Shannon (2005), i Vaismoradi, Turunen i Bondas (2013). En aquest anàlisi, l'equip investigador establí una relació de codis i categories de les diferents fonts analitzades, explorant totes les seues possibilitats i aportant una

informació contrastada i triangulada. Un procés d'anàlisi que fou dut a terme de manera molt similar en totes les estratègies emprades.

Ara bé, cal tenir en compte que aquestes últimes tècniques, les entrevistes individuals i grupals, presenten una diferència significativa respecte a les anteriors, que han de ser transcrits prèviament per a poder ser analitzades. Aquest procés ha de ser una "*pràctica interpretativa més que una tècnica reproductiva*" (Davidson, 2010, p. 116). Per aquest fet, és important dur a terme una transcripció apropiada ja que aquesta serà la font d'on es trauran gran part de les dades utilitzades en la nostra investigació.

Si passem a parlar de l'anàlisi del contingut, podem diferenciar dues etapes principals: una primera fase de processament, segmentació i codificació; i una segona d'abstracció, interpretació i categorització (Elo & Kyngäs, 2008; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2010). A continuació, aprofundirem en cadascuna d'aquestes en major detall.

#### *Fase de processament, segmentació i codificació*

En aquesta primera fase d'anàlisi duquem a terme el processament, la segmentació i codificació de les dades. El procés s'inicia amb la lectura global de les tècniques utilitzades (entrevistes individuals i grupals) per tenir una idea general d'allò que es pretén analitzar per a posteriorment procedir a una lectura més profunda i detallada de cadascuna d'aquestes, identificant les diferents unitats de significat (Forman & Damschroder, 2007). Per tant, sobre la pròpia versió impresa dels documents subratllarem amb diferents colors les unitats de significat identificades, assignant-los a més un codi identificatiu capaç d'al·ludir al significat en qüestió (Krippendorff, 1980, 1990).

Seguidament, i per a un millor tractament de les dades, es va recórrer a la confecció de taules diferenciades per a cadascuna de les estratègies emprades (veure annex 7). En aquestes, les unitats amb el mateix significat han estat agrupades al costat del codi corresponent. Uns codis que apareixen especificats juntament amb el seu significat en l'annex 8. per tal de facilitar al lector la comprensió d'aquestes dades.

Finalment, cal destacar que la finalitat de prendre un color diferent per a cadascuna de les taules resideix en facilitar la identificació de les unitats en la fase d'abstracció i categorització.

#### *Fase d'abstracció, interpretació i categorització*

En aquesta segona part, farem referència a l'abstracció i interpretació dels diferents codis extrets. Per aquest motiu, presentem la reagrupació dels mateixos en les seues respectives categories i subcategories, considerant a més la interrelació i interpretació conjunta de totes les dades mitjançant l'elaboració d'un mapa conceptual (Porta & Silva, 2003; Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013).

En primer lloc, el procés ha partit de l'agrupació de totes les unitats de significat referides als mateixos codis (Krippendorff, 1980, 1990). Principalment, a partir del criteri de saturació, basat en identificar aquells aspectes més nombrats en les diverses tècniques utilitzades o pels participants (Castillo & Vásquez, 2003). Sobretot, de cara a poder obtenir conclusions generals. No obstant, també s'han tingut en compte aquelles idees que a pesar de ser menys freqüents o que exclusivament apareixen de manera puntual, ja que segons Denzin i Lincoln (2012) poden tenir algun significat dins de la investigació proposada. D'aquesta manera, s'han establert les categories i subcategories que, distribuïdes en taules podran ser consultades a l'annex 8. Totes aquestes han afavorit el reagrupament d'aquests codis en nivells més amplis de significat. A més, cal afegir que al tractar-se d'un anàlisi qualitatiu, les categories i subcategories dissenyades anirien modificant-se a partir de les lectures realitzades, de la interpretació d'aquestes i segons s'establiria un major contacte en el context d'estudi (López Noguero, 2009; Opie & Brown, 2019).

Finalment, es va elaborar un mapa conceptual que inclou els diferents nivells d'anàlisi a partir dels objectius de l'estudi i les preguntes d'investigació. Aquest ofereix una visió coherent, esquemàtica i globalitzada de la relació entre les categories, subcategories i codis, de manera que resulte una estratègia útil i apropiada per a la representació, explicació i interpretació dels resultats (Porta & Silva, 2003). Aquest mapa s'exposarà amb major detall en l'apartat de resultats i discussió.

## Principis de validesa

Per acabar, cal remarcar que aquestes dades per a poder ser analitzades, han de tenir en compte quatre principis de validesa principals: la credibilitat, transferibilitat, dependència i conformabilitat (Denzin & Lincoln, 2012; Hsieh & Shannon, 2005; Scheurich & Clark, 2006).

Primerament, aquesta investigació compleix principi el de credibilitat, ja que al ser un estudi de cas, fem un anàlisi profund sobre un context particular com és el de l'escola rural. Per aquest motiu, fem ús de la interacció entre multitud de variables que ens permetran aprofundir en el context d'estudi. A més, cal sumar la importància de la triangulació de les dades, en aquest cas entre diverses fonts d'informació, participants de procedències i característiques diverses i l'ús de diversos investigadors per a interpretar les dades.

En segon lloc, la transferibilitat pot ser observada degut a que aquest treball, a pesar de descriure un context únic, pot ser associat amb altres realitats properes. Entre d'altres, escoles rurals amb característiques similars, escoles amb poc alumnat, de poble, situades en el medi rural, etc. També, aquells entorns particulars on són aplicades propostes d'ApS que tracten de millorar les condicions socials de cada comunitat, com és el cas de poblacions marginades, persones en risc d'exclusió social, alumnat amb alguna necessitat educativa especial concreta, etc. Per aquest motiu, és important escollir i descriure detalladament el context d'estudi que cal estudiar. També, els i les participants que van a formar part de l'estudi, la seua implicació i, en definitiva, fer un descripció detallada del procés seguit per a elaborar la proposta .

En tercer lloc, cal corroborar la dependència existent entre les dades exposades. En aquest cas, d'aquelles sorgides del procés de triangulació. Sobretot, davant de la necessitat de seguir un procés rigorós en el que la subjectivitat siga fonamental, però estiga ben justificada. Principalment, a l'hora de codificar les dades i per a negociar la confecció posterior de les categories que donaran sentit a l'estudi i del significat atribuït a cadascuna d'aquestes.

Finalment, cal tenir en compte la conformabilitat. Sobre aquest criteri, cal remarcar que en aquest estudi, tot i que ha d'estar centrat en un context

determinat obert a qualsevol variable que poguera sorgir, en tot moment s'ha tingut en compte la finalitat de l'estudi. Per aquest motiu, és important que l'investigador principal tinga un paper dins del propi procés de recollida de dades, amb l'objectiu de tenir un coneixement més profund d'allò que pot enriquir més la finalitat del nostre estudi. De la mateixa manera, cal tenir en compte la importància de justificar les nostres aportacions a partir de cites textuales, tal i com podem observar al llarg de la discussió.

A mode de síntesi, al llarg d'aquest apartat hem pogut observar que aquesta proposta pels objectius que persegueix s'ajusta als principis de la investigació qualitativa, més concretament dins dels enfocaments crítics que lluiten per transformar la societat. Així mateix, la necessitat de dur a terme un projecte d'intervenció d'ApS, que implique a tota la comunitat educativa, ens va conduir a optar per un disseny col·laboratiu compost per diversos participants i rols que ens ajudarien a explicar un context concret i particular com el de Fortaleny. Un procés de treball que passa per diverses etapes, que compta amb diversos participants i que utilitza diverses tècniques amb la finalitat d'extraure dades contrastades que ens ajuden a formular una sèrie de conclusions principals que responguen a les preguntes d'investigació.





# PART III. RESULTATS I DISCUSSIÓ



En aquesta tercera part passarem a presentar els resultats, interpretant-los i discutint-los, amb la finalitat de donar resposta a les preguntes d'investigació. En primer lloc, el període d'observació inicial i la prolongació del mateix al llarg del projecte, complementat per les posteriors declaracions del professorat i alumnat del centre en diverses entrevistes individuals i grupals, ens permeteren donar resposta a la primera pregunta d'investigació, o el que és el mateix, conèixer *'com es pot veure condicionada l' Educació Física que s'imparteix a l'escola de Fortaleny pels trets específics propis d'ésser una escola rural?'*

A partir dels resultats extrets esdevé la formulació d'una segona pregunta d'investigació, que es qüestiona: *'quina influència genera en l'Educació Física que es treballa a l'escola rural l'aplicació d'un projecte d'ApS?'* Amb aquesta es pretendria arribar a conèixer quins són els avantatges o limitacions que genera l'aplicació d'una proposta d'intervenció d'ApS en una disciplina com l'Educació Física en un context educatiu rural. Al llarg d'aquesta part podrem conèixer tot allò que ha generat l'aplicació d'aquesta intervenció tant a nivell d'aprenentatge a partir de les categories considerades com a pilars fonamentals de l'educació que són saber, saber fer, saber ser i saber compartir (Delors, 2013), així com valorar l'impacte que ha tingut el servei dut a terme tant en el centre com en la comunitat.

Finalment, en la tercera part d'aquest bloc tractarem de donar resposta a la última pregunta d'investigació, centrada en aprofundir sobre *'quina és la relació existent entre el model educatiu rural, l'Educació Física i l'ApS per tractar de conèixer si parlem d'un model educatiu caduc o si, per contra, compta amb les bases per a ser un referent pedagògic útil per al present i el futur?'*

## 7. CARACTERÍSTIQUES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL: ANÀLISI D'UNA REALITAT PARTICULAR

L'anàlisi dut a terme ens ha permès diferenciar entre quatre categories que podem observar en el següent mapa conceptual (veure figura 2) i que fan referència a:

- *Ser alumne d'una realitat diferent*
- *Ser docent d'Educació Física a l'escola rural*
- *Els elements didàctics de l'ensenyament rural: treball actiu, adaptat a la realitat i amb personalitat pròpia*
- *Els recursos i espais alternatius de l'escola rural*

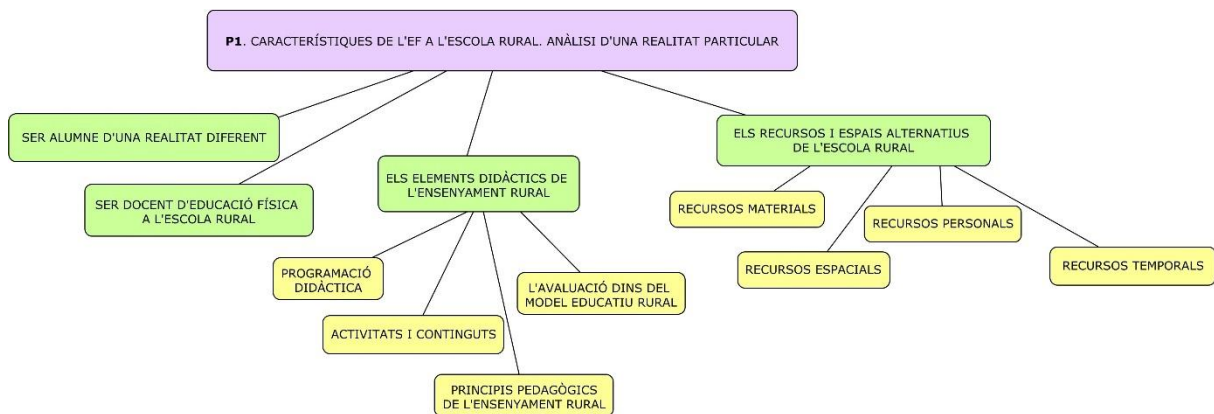


Figura 2. Mapa conceptual amb categories i subcategories

Amb aquestes categories podem configurar les característiques o particularitats de l'àrea d'Educació Física en el context educatiu rural, concretament de l'escola de Fortaleny (Ribera baixa-València) i donar, així, resposta a la primera pregunta d'investigació i el seu objectiu. En l'annex 9, trobem el mapa conceptual complet i detallat de la relació entre aquestes categories i subcategories.

## 7.1. SER ALUMNE D'UNA REALITAT DIFERENT

L'alumnat esdevé un dels agents protagonista quan parlem del context educatiu, però especialment quan enfoquem la nostra atenció en l'escola rural. La ràtio reduïda, les agrupacions multigràu, la relació estreta, els grups naturals i rellevància dels problemes conductuals i la experiència motriu diversa són elements que condicionen i fan especial l'escola rural, i concretament assignatures com l'EF, impartida en aquest context.

### RÀTIO REDUÏDA

En moltes ocasions l'escola rural es defineix per la seua ràtio, tal com afirmen els propis protagonistes, que entenen aquesta com una escola “*que té pocs xiquets*” (E1) o que compta amb “*menys xiquets si comparem aquesta amb l'escola ordinària*” (E3). Una apreciació que coincideix amb la que les persones expertes consideren com a una de les particularitats que, en major mesura, permeten diferenciar-la de l'escola ordinària (Domingo, 2010; Feu, 1998; Santamaria, 1996). Aquesta definició sol anar lligada a una valoració positiva, ja que tant els estudis previs com les persones protagonistes coincideixen en que aquest ensenyament més proper i familiar condueix a l'alumnat a obtenir un major èxit al llarg de la seua escolarització (Boix, 1995):

El xiquet [sic] després arriba on arriba, però és veritat que si estiguera en una aula ordinària tal vegada no hauria arribat tan lluny que si haguera estat en una escola rural. (EGM. SO)

Per aquest motiu, els i les participants veuen en aquesta circumstància una particularitat imprescindible a tenir en compte a l'hora de treballar en aquestes escoles, tal i com expressa l'especialista d'Educació Física “*tenir pocs alumnes sí que condiciona fer Educació Física*” (EP.MEF). Sobretot perquè permet dedicar un major temps a les necessitats de cadascun dels i les alumnes, podent actuar de forma específica per a intervenir per a la seua millora (López-Pastor, 2006), i perquè permet establir relacions de diàleg, participació pròxima o de reflexió conjunta dins del grup de treball (Gracia, 2002).

Així mateix, el tractament de diversos documents analitzats permet concloure que la ràtio de l'escola rural genera grans avantatges a nivell educatiu global,

així com en el tractament de l'Educació Física, en particular. Entre d'altres, gaudir d'un major nombre d'activitats, *“al ser pocs xiquets podem fer moltes més activitats que altres escoles”* (E1), aprofitar en major mesura els recursos materials *“hi ha menys xiquets i així podem utilitzar més material”* (DOC 10) i crear un clima de treball més profitós entre l'alumnat (Barba, 2008), ja que *“podran treballar més a gust, al ser una escola xicoteta en la que hi ha menys alumnes”* (E5)

En definitiva, s'evidencia, tant de la mà de les persones protagonistes com dels autors que parlen sobre aquesta qüestió, que la reducció d'alumnat en el cas de l'Educació Física *“et permet arribar a tots ells i dur a terme un treball molt més individualitzat”* (EP.MEF) i, per tant, establir un vincle molt més pròxim amb l'alumnat (Barba, 2008; López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008). En aquest sentit, el propi especialista d'Educació Física afirmava la necessitat de lluitar per aconseguir una mesura que sembla ser necessària per a millorar l'ensenyament actual.

No obstant, comptar amb un nombre reduït d'alumnat també presenta alguns desavantatges a tenir en compte, ja que si la quantitat d'alumnat és limitada, l'absència d'alguns d'ells podria suposar la no posada en pràctica de les sessions de la matèria i, per tant, un endarreriment en la programació curricular (León, Sanz i Bravo, 2002). Així ho confirmava l'especialista d'Educació Física afirmant que *“els grups són massa reduïts per a fer Educació Física [...] si en son 10 o 12 en un grup i damunt en fallen 2 o 3, perquè estan malalts, ja mirarem què fer, perquè la sessió que tenia pensada ja no la puc fer i he de canviar-la”* (EGM. RU). Una observació que, d'acord amb Dols (2005), mostra com l'escola rural també compta amb el perill de que en el cas d'absentar-se l'alumnat que conforma cada grup, el professorat es pot quedar sense possibilitats de dur a terme les sessions preparades.

#### **HETEROGENEÏTAT A PARTIR DE LES AGRUPACIONS MULTIGRAU**

Les agrupacions multigrau també són una de les principals característiques que permet identificar l'Educació Física dins del context educatiu rural (Pedraza, 2011). Aquest està basat en *“poder barrejar alumnes de diferents edats en una*

*mateixa classe*” (EGM. RU). D’aquesta manera, es construeix un intercanvi d’experiències que permet l’aprenentatge recíproc entre els cursos presents a l’aula *“hi ha molts cursos que van en una classe i tots poden aprendre dels altres”* (E2). Una forma d’aprenentatge que facilita als més majors poder aprendre dels menuts i viceversa (Forts & Sancha, 2006). Per una banda, l’alumnat de major edat veuen un avantatge comptar amb aquestes agrupacions perquè els permeten *“poden repassar coses”* (E3) així com *“recordar el que estan donant als d’un curs menys o dos”* (DOC11). Per altra banda, a l’alumnat més menut li permet començar a treballar allò que els companys de major edat estan aprenent i, per tant, comptar amb una major base en el curs següent (Bustos, 2009). Segons afirma un dels alumnes entrevistats *“esta guai [sic] perquè jo que soc de quint i sempre he anat a un curs major a mi, he après del curs següent i això ajuda”* (E4).

Una possibilitat d’organització educativa que, segons Barba (2011), genera l’intercanvi d’experiències entre grans i menuts, afavoreix el desenvolupament i aprenentatge de l’alumnat de manera recíproca i un aprenentatge que té en compte als seus companys de menor o major edat, ja que s’aprèn de manera heterogènia. Així ho confirmava una de les tutores del centre indicant que:

*Per a mi és molt més positiu perquè els fa madurar, guanyen més els menuts i jo crec que això és molt important...Per això és beneficiosa una escola rural. (EGM. SO).*

I que, en el cas de l’Educació Física, genera diferències notables a nivell motor, cognitiu, afectiu i social, així com en les capacitats desenvolupades per l’alumnat, en el desenvolupament de l’autoestima i l’autoconcepte, i en els vincles afectius que desenvolupen amb els altres (García, 2006).

Tanmateix, gran part del professorat del centre remarca la necessitat de que els grups multigrau no es troben conformats per alumnat d’edats molt diferenciades: *“cinquè i sisè, sí que ho veig perfecte, [...] però de un segon a un sisè a mi me pareix que hi ha massa edat...”* (EGM. AR). Sobretot, perquè *“... ja hi ha interessos i capacitats motrius molt diferents”* (EGM. RU). Per tant, treballar activitats conjuntes, que puguin estar adaptades a les exigències de més de dos grups d’edat, resulta un gran inconvenient per al professorat de les escoles rurals per les diferències a nivell maduratiu, social, emocional i pels interessos que

presenta cadascun dels grups d'edat. Per aquest motiu, Pedraza i López-Pastor (2015) exposen que suposa un repte per als especialistes d'Educació Física poder oferir propostes motrius de gran magnitud que puguin acaparar i enriquir a tot l'alumnat en el seu conjunt, al temps que també es realitzen adaptacions específiques per a cada subgrup o inclús per a cada discent de forma individual.

### *RELACIÓ FAMILIAR A PARTIR DE GRUPS NATURALS*

L'Educació Física de les escoles rurals també destaca per tenir una relació familiar entre el seu alumnat (Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011). Sobre aquesta, els diversos entrevistats destaquen la proximitat entre elles i ells, ja que per la seua reduïda quantitat s'agrupen de manera heterogènia sense cap tipus de discriminació. Així, per exemple, s'expressa la tutora:

*“a mi m'agrada més la relació en este tipus de centres d'escoles perquè veus alumnes de primer, per exemple, jugant a futbol en el pati amb els majors” (EGM. AR)*

*“...o jugar a colpbol sense distingir per edats” (EP. RU. EF).*

Una relació que, per contra, no està present a les escoles més grans, tal i com afirma una de les alumnes entrevistades: *“al ser un curs no teníem tants amics, no ens coneixíem tota l'escola perquè era una escola molt gran i ací ens coneguem tots i podem fer activitats junts i allí no fèiem activitats junts els diversos cursos” (E3)*. Per aquest motiu, afirmen que la relació entre l'alumnat és *“més positiva que a una escola normal perquè tots nos coneguem” (E4)*, mentre que *“hi han altres escoles que no coneixen ni a la meitat perquè són 800” (E4)*. D'acord amb Ponce de León, Sanz i Bravo (2002), es confirma que els continguts de l'àrea treballats han de ser transferibles a la vida diària de l'alumnat, ja que el vincle entre el que es fa dins i fora de l'escola és molt estret i pròxim.

Així doncs, la relació entre l'alumnat de l'escola rural es caracteritza per ser molt familiar o pròxima basada en el respecte i la confiança (Boix, 1995). Els vincles d'amistat es potencien i arriben a ser, en molts dels casos, per a tota la vida. Així ho expressa en la seua reflexió escrita una de les alumnes entrevistades: *“per a mi és una escola que ens coneguem tots i som tots amics” (DOC12)*. De la mateixa manera, un dels alumnes entrevistats afirma que, a l'escola rural, *“som com una família, estem en confiança, juguem entre tots i podem tindre més*

*amics*” (E3). Per aquest fet, un altre dels alumnes no dubta en afirmar que qualsevol persona que estiga disposada a formar part d'aquesta serà ben rebuda, “*no dubte ni un segon en que en qualsevol moment et podràs unir a la família*” (DOC6). Sobretot, perquè el clima predominant convida a fer noves amistats i ampliar el cercle social “*coneixeràs a gent nova i els alumnes et cauran molt bé*” (DOC6). No obstant, la relació tan directa que sorgeix entre l'alumnat també pot generar conflictes que, en la major part dels casos, no solen tenir una gran transcendència (Santos-Pastor, 2000). En eixe sentit, l'especialista d' Educació Física comenta en la entrevista inicial que:

*Els alumnes del centre conformen una gran família i per molt que una vegada s'enfaden, després tornen a ser una pinya. Això no significa que quan algú té el seu dia pugua rebotar a la resta de la classe. (EP.MEF).*

No obstant, en general, “*no hi ha tants problemes ni baralles*” (DOC10) ja que el nombre reduït d'alumnat genera que aquestes relacions siguin continuades i diàries. Per aquest motiu, serà necessari parlar de quina serà la distribució de rols de l'alumnat, posant una atenció especial a la figura del o de la líder, ja que si en un centre de grans dimensions la seua influència es significativa, en un grup més reduït aquesta relació de poder serà més poderosa (Barba, 2007).

Per tal de fomentar aquesta cohesió, l'Educació Física té un paper destacat ja que, com expressa el mestre d' Educació Física, és una àrea que permet a l'alumnat “*alliberar energies i divertir-se. Això no significa que facen el que vulguen, però sí que tinguen un interès especial en que toque Educació Física*” (EP.MEF). A més a més, afirmava que “*ja saps que en aquest sentit, alguns companys tutors ens envegen, però bueno nosaltres a ells també en altres, cadascú té lo seu*” (EP.MEF). Així mateix, considera que les dinàmiques de les escoles rurals generalment afavoreixen el desenvolupament d'experiències conjuntes entre l'alumnat: “*igual sí que, ací en estes escoles, es fan dinàmiques més conjuntes i que impliquen a tot l'alumnat, es treballa també fora del centre, amb l'altre aulari, tenen molta decisió en les activitats que es fan, i tot això els motiva*” (EP.MEF). Així doncs, d'acord amb Mora i Páez (2010), podem observar que l'alumnat de l'escola rural presenta una actitud positiva a l'hora d'aprendre i de treballar activitats lúdiques i físiques, ja que aquestes generen l'aparició



d'emocions o sentiments positius que augmenten el grau de benestar. Al mateix temps, aquest fenomen permet reforçar els vincles afectius i la convivència respectuosa o solidària entre l'alumnat (López-Pastor, 2006).

### EXPERIÈNCIA MOTRIU DIVERSA

Finalment, també cal ressaltar l'experiència motriu diversa amb la que compta l'alumnat de l'escola rural per influència de l'entorn en el que es desenvolupa. Les dades analitzades ens donen a conèixer que nàixer al poble, i créixer en un entorn allunyat de les grans ciutats, afavoreix la diversitat d'experiències motrius, ja que com assenyala el mestre d' Educació Física: *“pel fet de ser un poble poden jugar més al carrer i divertir-se amb els seues amics, practicar esport, jocs, etc.”* (EP.MEF). A més a més, en aquestes poblacions *“poden eixir de casa casi amb total llibertat i açò és molt positiu, els permet tindre moltes més experiències”*, cosa que *“en una ciutat més gran, en les capitals açò és prou impensable”* (EP.MEF). Una sèrie d'afirmacions que coincideixen amb els postulats de Barba (2006), qui defenia la importància de mantenir les pràctiques variades i vivenciades generadores d'una gran multitud d'experiències lligades a l'entorn i que permeten a l'alumnat desenvolupar la part física i motriu en contacte directe amb el seu medi.

Sobre aquest aspecte, algun dels entrevistats declarava que, en moltes ocasions, s'entén la pràctica d'aquestes activitats com una forma de vida, ja que *“és habitual vore a gent al carrer, corrent pel terme, en l'assut practicant esport, etc.”* i, per tant, *“ajuda, tenen més experiències i més variades...”* (E2). I això, en definitiva, implica practicar coses més distintes i no fer els mateixos jocs, esports o activitats generalment marcades per la societat (López-Pastor, 2006). D'acord amb aquestes afirmacions, l'especialista d'Educació Física exposava la preferència de l'alumnat per treballar determinats continguts, com ara els jocs populars i tradicionals: *“els agrada el tema de les trompes, les xapes... açò sempre torna tots els anys a ser protagonista”* i les activitats en el medi natural *“la veritat és que els xiquets [sic] veuen des de menuts l'entorn natural com una forma de vida, com un lloc on poden fer esport i jugar...”* (EP.MEF). Preferència també contrastada i exposada en altres estudis (López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008).

Tot i això, aquesta influència de l'entorn s'ha vist modificada per l'aparició del medi local i l'avanç cap a una societat cada vegada més urbana (Boix & Bustos, 2014). El progrés dels mitjans de comunicació permet observar que la vida al poble cada vegada es troba més vinculada a la de la ciutat on, com diu el mestre d'Educació Física *“tots sabem que el predomini del futbol i altres esports més mediàtics sempre estan presents”* (EP.MEF) així com de les modes que de forma temporal arriben a cada societat *“ara està molt de moda els patins, tenen passió pels patins i parlen de tot açò en l'escola”* (EP.MEF).

Així doncs, s'arriba a la conclusió que la vida al poble genera una gran varietat d'experiències motrius, així com la preferència per determinats jocs o esports i activitats vinculades amb el medi natural (Santos-Pastor, 2000). No obstant, no es pot afirmar que el nivell motriu de l'alumnat siga major en les escoles rurals que en les ordinàries, ja que aquest depèn de la situació particular de cada discent (Dols, 2005). De fet, des de l'àmbit de l'Educació Física, el mestre exposava un testimoni comparatiu entre les dues realitats que deixa clarament que la diferència no la trobem en el context, sinó en cada individu: *“Realment, jo, que he treballat en les dos, no seria capaç de dir que jugar al carrer i amb l'entorn els faça ser més rics motriument, perquè hi ha de tot...”* No obstant, el que propicia la influència de l'entorn rural és que aquestes experiències motrius siguin més variades i que es practiquen jocs i esports que, tot i la influència urbana, siguin diferents als habituals en les grans ciutats (Cortés et al., 2002).

## **7.2. SER DOCENT D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL**

La docència a una escola rural presenta per sí mateixa una sèrie de característiques que ens fan parlar d'una realitat única i particular (Bustos, 2011). En el cas de l'Educació Física, també trobem diverses particularitats que identifiquen o donen a conèixer el treball que gran part dels i les docents d'aquesta àrea desenvolupa en el dia a dia, en una realitat com la rural. I és que comptar amb recursos personals reduïts fa que el personal docent d'Educació Física es convertisca en un professional itinerant i polivalent i que, a més a més, tinga un paper fonamental en la presa de decisions que afecten directament al transcurs diari dels centres (López-Pastor, 2006).

## REDUÏT I POLIVALENT

L'escola rural ha estat considerada, al llarg de la història, com una escola sense recursos i que comptava amb una plantilla limitada de professorat (Feu, 1998). Per aquest motiu, algunes de les persones entrevistades afirmen que *“sols hi ha una mestra per a tots”* (E3) o que *“no hi han tants mestres”* (DOC6), com es el cas de les escoles ordinàries. Uns recursos personals que, com afirma Boix (1995), ha convertit als i les professionals d'aquestes escoles en docents polivalents i amb una gran quantitat de recursos degut als imprevistos i a l'experiència que els atorga el treball diari.

Tanmateix, a hores d'ara l'increment de subvencions cap a les escoles rurals pareix estar en continu creixement des de fa uns anys (Domingo, 2010). Per aquest fet, algunes de les mestres entrevistades afirmen: *“que hi han molts més recursos que fa deu o quinze anys”* (EGM. SO). Fins i tot, una de les altres protagonistes no dubta en afirmar que *“ací hi ha més recursos que en un col·legi normal, tant materials com de docents”* (EGM. AR). Una realitat que no passa per situar-se al capdavant dels recursos de l'escola ordinària, sinó per la pròpia superació de la institució rural amb el pas del temps (Pedraza, 2011). Un fet que molts experts atribueixen a la unió administrativa i augment de recursos que comporta la creació dels Centres Rurals Agrupats- CRA (Domingo, 2013; Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011). Una visió també confirmada des del propi centre, on s'exposa que *“el tema del l'augment dels mestres és perquè s'ha format un CRA, perquè si no s'haguera format [...] continuaria sent igual que abans”* (EG.M RU). De fet, de no ser així *“continuarien els mestres interins o en comissió[de serveis]”* (EGM. RO). Per tant, el personal docent no dubta en afirmar que *“la formació del CRA ha servit per a tindre més mestres i, sobretot, més especialistes”* (EGM. RU).

No obstant, tot i el seu increment al llarg dels últims anys, el nombre de personal docent segueix sent reduït, com veurem en el cas de l'Educació Física. En aquesta àrea, el nombre de professorat és limitat (Barba, 2004) ja que, en la major part de les escoles rurals, com havia sigut el cas de Fortaleny durant els seus anys d'història, és un únic docent l'encarregat de dur-la a terme *“sempre havia estat sol pels pocs alumnes que hi ha...”* (EP.MEF). No obstant, per primera

vegada aquest any, i a causa de l'augment de la matrícula que ha afectat a tota la plantilla de professorat,: “*amb la pujada de demanda, hem ampliat el nombre de professorat en el centre*” (EP.MEF).

Així mateix, els i les mestres d'Educació Física de les escoles rurals també assumeixen responsabilitats com a equip directiu, tutories o complementen la seua activitat amb altres àrees o amb l'atenció específica, a través de classes de reforç (Hervás, 1992). Per això, molts treballs atribueixen al professorat d'Educació Física un caràcter polivalent ja que, en funció del centre en el que estiga, haurà d'adaptar-se a fer les funcions que aquell centre rural necessite atenent al seu context i la seua realitat particular (Raso, 2012).

### *ITINERANT*

Una altra de les característiques d'identitat del professorat d'Educació Física a l'escola rural és el seu possible caràcter itinerant (Ruiz-Omeñaca, 2008). Encara que cal remarcar que aquesta qüestió depén de l'àrea curricular i de la tipologia del centre (cíclic, unitari, CRA, etc.)

Sobre aquesta distinció de tipologies de centres rurals, podríem advertir que, del contrast entre el context d'estudi, la seua relació amb diferents realitats similars i el que diu la teoria al respecte (Bustos, 2009; López-Pastor, 2002; Pedraza, 2011, Ruiz-Omeñaca, 2008; Uriel, 20002), els col·legis ubicats en el medi rural complets solen presentar un mestre o mestra d' Educació Física no itinerant, a causa del gran nombre d'alumnat. Els centres rurals de caràcter incomplet, amb poc nombre d'alumnat (ja siguen unitaris o cíclics), poden tenir una mestra o mestre d'Educació Física itinerant o no en funció de si l'administració entén que compartir recursos entre diferents poblacions pròximes permet evitar costos i augmentar l'eficàcia. Finalment, els centres rurals incomplets (també unitaris o cíclics) que han conformat la unió administrativa CRA, sí que presenten aquesta figura de mestre itinerant per tal d'unificar esforços i obtenir més recursos i possibilitats.

Així doncs, en el cas d'aquest estudi (escola rural incompleta de caràcter cíclic convertida en un CRA), la plantilla es troba compartida entre dos aularis, segons les necessitats del centre. Per una banda, trobem els tutors i tutores que es

queden de forma permanent en cada centre, i els especialistes, com és el cas del professorat d'Educació Física, que sí tenen aquest caràcter itinerant entre les dues realitats educatives; “*al ser un CRA compartisc docència entre aquest aulari i el de Llaurí, que conformen el CRA Ribera Baixa*” (EP.MEF). Un fet que provoca l'assumpció de responsabilitats distintes i la necessària adaptació a cada realitat particular. Per això, no dubten en afirmar que:

*Realment el CRA som els itinerants, [ja que] els de l'aulari de Fortaleny són els del cole de Fortaleny i els del cole de Llaurí són els de Llaurí i el CRA som realment els que anem i venim perquè som realment els que estem implicats en el dos llocs (EGM. SO).*

Així doncs, trobem que és el propi professorat itinerant el que revaloritza la seua funció en aquestes escoles tractant de combatre el desprestigi viscut tradicionalment i reafirmant la gran tasca educativa duta a terme entre l'alumnat i l'ensenyament- aprenentatge dels dos centres (Pedraza, 2011). Sobre aquest aspecte, revelen que “*els que van i venen s'intenten adaptar i intenten treballar de manera similar [...] per a que no hi hagen diferències abismals donant la mateixa matèria entre els alumnes d'ací i d'allí*” (EGM. RU). Una situació que els permet “*conviure en dues realitats a la vegada*” i “*connectar experiències*” (EP.MEF), i que com deien alguns autors i autores experts en la matèria, genera una transferència d'aprenentatges molt particular de les escoles rurals (Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011).

Tanmateix, tal i com afirmen Cortés et al. (2002), i més recentment Pedraza i López-Pastor (2015), aquest caràcter itinerant pot suposar un gran avantatge o desavantatge en funció de la ubicació d'aquestes escoles i de com estiguen connectades. Sobre aquest aspecte, l'especialista del centre afirma que si les escoles es troben molt pròximes entre sí, la itinerància genera grans avantatges:

*Ací, per sort, els pobles estan prop i les carreteres estan ben comunicades. Per tant, treballar ací a nivell itinerant no suposa un extra. De fet, jo simplement pareix que tinga dos centres i reunions conjuntes. sense cap tipus de problema. Tot el contrari, em permet contrastar coses i tindre més riquesa educativa (EP.MEF).*

Per contra, el mestre d' Educació Física reconeix, per experiències viscudes anys enrere, que la itinerància en zones de muntanya de difícil accés sí que suposa una vertadera dificultat, provocant, en moltes ocasions, que el professorat canvie

el seu destí professional: *“en moltes escoles, sobretot de muntanya, l'accés a cadascun dels centres és difícil i és un gran inconvenient el fet de ser itinerant”* (EP.MEF). En aquest sentit, diverses autores i autors atribueixen la poca motivació del professorat per voler treballar en moltes d'aquestes escoles a la dificultat d'accés a elles (Ponce de León, Bravo & Torroba, 2000; Sauras, 2000).

#### COORDINADOR I MEMBRE ACTIU DINS DE L'EQUIP DE TREBALL

L'especialista d'Educació Física també es caracteritza per la gran coordinació que presenta amb la resta del professorat del centre. I és que al tractar-se d'un centre de poques dimensions i amb un nombre reduït de personal, la col·laboració del professorat es planteja com a necessària per a dur a terme un ensenyament de qualitat (Pedraza, 2011). De fet, en aquestes escoles predomina aquest caràcter d'equip de treball conjunt en el que tots lluiten i van en la mateixa direcció educativa (Boix, 1995). Tot i això, el professorat especialista entrevistat exposa les diferències entre aquells mestres que sempre formen part del mateix aulari i que són tutors amb aquells de caràcter itinerant que passen per diversos centres. Així ho expressa l'especialista d'Educació Física en diverses ocasions:

*El que està sols en un aulari treballa de manera més individual és a dir de la seua forma, de la forma que vullga i punto* (EGM. RU),

*Els que van i venen [especialistes] s'intenten adaptar i intenten treballar de manera similar perquè ja que han d'anar als dos llocs, clar per a que no hi hagen diferències abismals donant la mateixa matèria entre els alumnes d'ací i d'allí donant la mateixa matèria* (EGM: RU).

A més a més, no dubta en afirmar que els tutors i tutores de cadascun dels aularis *“no s'impliquen [...] tant com els itinerants que anem als dos aularis”* (EGM.RU) i que a l'hora de coordinar-se existeixen grans mancances en el moment en el que es produeix la conformació del CRA. De fet, es reuneix un grup de professorat d'una etapa educativa mentre que l'altra desconeixia aquestes reunions: *“estes se reuneixen en aquelles...no ho sabia jo”* (EGM. AR) o *“jo no m'he reunit mai en ningú d'allà i jo crec que les meues companyes tampoc s'han reunit en ningú d'allà”* (EGM. AR). Un clar exemple de la poca coordinació

existent entre el professorat de la que ja parlava Pedraza (2011) al referir els avantatges i desavantatges que presenta la formació dels CRA en aquests centres educatius.

Sobre aquesta coordinació, i fent referència a la relació més personal entre els mestres del centre, apareix una situació no exposada a la teoria, i és que algunes persones entrevistades ens donen a conèixer que aquesta relació tan pròxima entre el personal docent pot generar conflictes:

*A l'escola m'he adaptat, però als companys m'ha costat més. (EGM. RU)*

*Jo encara continue en adaptació. (EGM. SO)*

*Estes coses en una escola gran no passen. (EGM. AR)*

*Te'n vas amb la gent que més afinitat tens i de l'altra gent te despreocupes. (EGM. SO)*

*Ací és impossible de ninguna de les maneres desvincular-te d'una persona en la qual no te dugues bé. (EGM. SO)*

La relació tan propera existent al centre i la poca quantitat de mestres és la que genera aquests conflictes, encara que no és generalitzable a totes les escoles rurals, ja que tal i com confessa un dels mestres entrevistats: *“en l'altre CRA ens portàvem tots súper bé perquè érem gent i amb ganes de treballar...”* (EGM. SO). És a dir, que depèn del centre i de la gent amb la que et relaciones, *com ocorre en la vida diària* (EGM. AR).

Abundant sobre la relació entre diferents membres de l'equip docent, existeixen una sèrie de relacions particulars que són molt característiques de l'escola rural. Per exemple, l'especialista d'Educació Física indica que:

*quan es fa la reunió conjunta tots poden decidir i opinar. En el cas de les eixides a principi de curs cada mestre proposa les que considera oportunes i la resta les valora i s'escullen les que per majoria es creuen que són millor i s'ajusten més al pressupost del centre (EP.MEF).*

Finalment, al parlar de l'acceptació del nou professorat, l'especialista d'Educació Física posava un toc d'humor a l'entrevista exposant que *“els fem una xicoteta formació... (rises)”* (EP.MEF), amb la que volia referir-se als determinats consells que el professorat amb major experiència dona als de nova incorporació per tal d'ajudar a conèixer l'escola i l'entorn i, per tant, treballar de forma més còmoda

(Bustos, 2011). Sobre aquest aspecte, destaca que *“els diguem de què va la cosa i que és una situació molt bonica però que requereix treball per suposat”* (EP.MEF), afirmant a més la ràpida acceptació i acomodació de tots ells *“la veritat és que els nous s’adapten prou de seguida”* (EP.MEF).

D'altra banda, també emergeix la importància de la corresponsabilitat a l'hora de prendre les decisions en aquestes escoles, en les que predomina un clima igualitari i no jeràrquic entre l'equip directiu i l'equip docent (Mata, 1980; Sauras, 2000). Tal i com exposa el mestre d'Educació Física *“no hi ha jerarquies ni res per l'estil, ací es treballa de forma col·laborativa, conjunta...”* (EP.MEF). Un fet que es justifica per comptar amb un nombre reduït de mestres que necessàriament han de conviure i treballar de forma conjunta (Boix, 2004). Finalment, destaca que en la matèria d'Educació Física la seua consideració és exactament la mateixa que la resta de companys *“igual, la veritat, el mateix poder que la resta. És el que et deia, la figura del director està perquè ha d'estar, però açò és un equip, no un treball d'una persona”* (EP.MEF). Un aspecte a valorar després d'una discriminació més que evident de la disciplina i del professional encarregat de dur-la a terme al llarg de la història (Gutiérrez-Sanmartín & Pilsa-Doménech, 2006).

### *PRÒXIM AMB L'ALUMNAT*

La relació existent entre el professorat i alumnat de l'escola rural sol ser molt pròxima i familiar (Bustos, 2009; Pedraza, 2011) que, en la major part dels casos, arriba a generar un vincle emocional, familiar i personal molt proper vinculat sobretot a la ràtio reduïda que caracteritza l'escola rural:

*[l'ambient] Molt bò, la veritat. Una relació propera, quasi afectiva. Ací ens coneguem tots, som com una família... Tindre tants pocs alumnes fa que pugues arribar molt més a tots ells. (EP.MEF)*

Aquesta relació genera, en ocasions, que tinga transcendència fora de l'entorn escolar. I és que, com diria Raso (2012), l'escola rural converteix al professorat en una persona familiar que s'interessa per tot allò que gira al voltant de l'alumnat del centre:



*Em conten fins a la seua vida... (rialles). I clar, no deixa de ser interessant això, eixe clima de confiança... Moltes vegades em conten els problemes personals i clar, és com si foren fills ja quasi” (EP.MEF).*

Així mateix, la diferència entre el tracte amb l'alumnat viscut al treballar l'Educació Física en un entorn rural i en un urbà suposa una de les principals diferències entre aquestes dues realitats (Domingo, 2010). Sobretot, perquè comptar amb poc alumnat permet conèixer millor què pensa i sent cadascun d'ells en les sessions que es duen a terme (Ruiz-Omeñaca, 2008). Un clima molt familiar pel qual el mestre entrevistat es mostrava molt satisfet, ja que aquest és un privilegi amb el que compten aquestes escoles i una qüestió impensable en classes més nombroses, principalment pel fet de compartir diverses àrees, l'espai al pati, el treball per projectes, etc. Ho veiem clarament a partir de l'exemple que ens proporciona: *“Ací la relació és molt més familiar, allí tens 20-30 alumnes i en dos o tres vegades que els veus a la setmana no és igual. Ací estic quasi tots els dies, els veig al pati, a classe, etc.”* (EP.MEF).

#### *JOVE, INEXPERT I AMB FALTA DE CONTINUITAT*

La joventut i la inexperiència són dos aspectes que també caracteritzen els i les mestres que formen part de les escoles rurals, degut especialment al context i la ubicació d'aquestes (Mata, 1980). Sobretot es donen en especialitats com la d'Educació Física, on a més es compta amb la possibilitat de ser itinerant entre dos o més centres educatius, l'accés al qual no sol ser senzill ni còmode (López-Pastor, 2008).

Per aquest motiu, l'escola rural ha sigut durant moltes dècades una de les primeres destinacions per al professorat novell que comença a treballar (Reixach, 1983), tal i com corrobora l'especialista d'EF de l'escola de Fortaleny: *“ja havia estat a Barcelona en dues escoles rurals més, al principi de començar a treballar”* (EP.MEF). Sobre aquest aspecte, alguns dels mestres del centre afirmen la importància de l'experiència en aquest tipus de centres *“la experiència en estes escoles és un grau”* (EP.MEF) ja que compten amb un funcionament distint que cal conèixer i aprofitar (Feu, 1998; Ruiz-Omeñaca, 2008). Tot i això, aquestes escoles solen acollir al professorat amb els braços oberts i, per tant, la seua adaptació a l'entorn és molt més ràpida: *“costa els 3-4 primers mesos i*

*després ja t'adaptes com a tot, si realment t'agrada sempre serà més fàcil, per suposat*" (EP.MEF). El que converteix al professorat inexpert en docents que en un futur hauran d'aconsellar al professorat nou que arribe procedent d'altres realitats educatives (Ortega, 1994).

Sobre aquest aspecte, cal tenir en compte l'escassa o nul·la formació existent relativa a l'especificitat d'aquestes escoles (Domingo, 2010), qüestió que genera certa preocupació als mestres implicats; *"poca o cap diria jo. Ningú sap que existeixen, pràcticament"* i, per aquest motiu, *"al principi es queden un poc admirats"* (EP.MEF). Un dels aspectes que més crida l'atenció al professorat que desconeix l'escola rural és el fet *"d'adaptar una classe a tres nivells a la vegada i aquest tipus de coses..."* (EP.MEF). Ara bé, aquesta responsabilitat no l'atribueix al professorat sinó a la formació inicial, en la que no existeix aquesta realitat educativa, ja que *"en la carrera et donen quatre pinzellades de tot però poca experiència, realment aprens quan estàs a l'escola... i no, sobre escola rural no havia vist res"* (EP.MEF).

Així doncs, el professorat es suma a la necessitat de que l'ensenyament actual tinga en compte a l'escola rural, com ho fan diversos autors com López-Pastor (1996) o Domingo (2010), i opta mentrestant per formar-se pel seu compte, revisar altres programacions, encara que no dubta en afirmar que les destinades a escoles rurals són pràcticament inexistentes: *"A vore, vaig consultar programacions de tot tipus, encara que és cert que hi ha poques de rural..."* (EP.MEF). Una sèrie d'aspectes que Raso (2012) atribuïa al poc interès de l'administració i del govern cap aquest tipus de realitats. En definitiva, podem concloure que la joventut i inexperiència a l'escola rural és un fet habitual degut a l'escassa formació específica existent (Ruiz-Omeñaca, 2008). No obstant, és un entorn familiar que propicia la ràpida adaptació de tots aquells que estiguen interessats en formar part si ho fan amb treball i dedicació (Ortega, 1994).

Ara bé, aquesta falta d'experiència també sol anar vinculada amb la inestabilitat de la plantilla del professorat en algunes zones rurals, que depèn en gran mesura de la ubicació d'aquestes (Feu 1998). Això suposa que en les escoles rurals situades en llocs de fàcil accés amb bones carreteres i prop d'entorns urbans

siguen accessibles, com és el cas de Fortaleny. Així, el mestre d'EF expressa que:

*En una escola ben situada geogràficament com esta, aquest problema no és tan evident com en l'exemple que t'he posat...[Per contra] en les escoles rurals de difícils accés i que impliquen a diversos centres, a la gent no li interessa agafar-les i intenta anar-se'n el més ràpid possible (EP.MEF).*

Sobre aquest aspecte, aporta la seua pròpia experiència:

*Em comentaren que el centre de no recorde on... no me l'elegira perquè la carretera era de difícil accés i tal, i que passa que després eixies vacants queden per a la gent més novata i que és l'última en escollir (EP.MEF).*

Per tant, l'estabilitat d'un professorat depèn, en gran mesura, de que la ubicació de l'escola rural escollida estiga pròxima o no als entorns urbans, i allunyada de les zones de muntanya de difícil accés. A més a més, dins de cada entorn concret també es produeixen canvis en l'estabilitat de la plantilla en funció d'altres factors, com pot ser el canvi en el pla d'estudis, aspecte que ressalta el mateix especialista al referir-se a l'escola de Fortaleny:

*En aquesta escola, la gent s'havia mantingut durant molts anys. Amb el canvi de pla d'estudis començaren a incorporar-se molts interins que variaven tots els anys i ara, en els últims anys, a pesar de tindre alguns canvis, la major part del professorat s'ha mantingut (EP.MEF).*

### **COMPROMÈS AMB LA TASCA DOCENT PER TAL SUBSTITUIR LA FALTA DE FORMACIÓ ESPECÍFICA**

Finalment, farem referència a la necessitat de que el mestre rural estiga compromès amb la tasca docent, així com per l'aposta de que es forme i es recicle de manera continua i permanent (López-Pastor, 2002). Sobre la primera premissa, el professorat del centre no acaba de coincidir en si aquestes escoles impliquen una major o menor responsabilitat per al professorat. Per una banda, alguns dels mestres entrevistats afirmen que aquesta serà la mateixa " *siguen 28, 18 o 8, la responsabilitat d'intentar arribar a tots és la mateixa*" (EG.M RU). Per contra, altres afirmen que ser docent de les escoles rurals " *implica més responsabilitat perquè el nombre d'alumnes és més reduït i, per tant, s'exigeix*

*més per part del professor [sic]* (EG.M SO). Una exigència superior a la que tal volta es podria atribuir al “*mestre d’una aula ordinària en 25 o 30 alumnes*” (GD1: SO). Sobretot, davant de les possibilitats d’èxit o fracàs amb les que compten a causa de la ràtio reduïda. Un fet que tal i com assenyala una de les mestres del centre, implica que: “*els alumnes anaren molt més preparats, treballats o avançats que en una escola ordinària*” i, per tant, “*per a mi és molta més responsabilitat ser mestra d’una escola rural*” (EGM. SO).

Aquest fet es deu, principalment, al nombre d’alumnat perquè afavoreix que es pugui aconseguir un ensenyament més eficaç a causa de la relació directa professorat-alumnat (Ponce de León, Sanz & Bravo, 2002). Tot tenint en compte que aquest avantatge pot provocar frustració entre el professorat i esdevenir un greu problema en cas de que les coses no surten favorablement. Així ho reconeix una de les docents, afirmant que “*els factors externs influeixen, jo me sent molt més frustrada en una escola tipo menuda*” (EGM. SO). Per aquest motiu, l’escola rural necessita personal docent implicat que siga capaç d’adaptar-se a la seua realitat (Domingo, 2010), ja que tal i com afirma: “*crec que lo important és saber adaptar-se, adaptar-se a l’escola, a l’alumnat i, per tant, si tenim diversos nivells, doncs a cadascun d’ells*” (EP.MEF). I també que lluite per millorar l’ensenyament de l’alumnat sense por a fracassar, el que “*requereix treball per part dels mestres i clar sempre quan algú comence no entén massa bé com adaptar una classe a tres nivells a la vegada i aquest tipus de coses...*” ( ).

Això es deu a que, com indiquen Boix i Bustos (2014), habitualment els i les docents estan acostumats a fer una programació prototípica i ací, però, cal plantejar activitats per nivells per a cada grup. Davant d’aquesta situació, les persones participants ens corroboren que “*amb ganes i treball, s’aprèn*” (EP.MEF). Per exemple, el mestre d’Educació Física exposa que:

*Jo vaig buscar una idea típica i, a partir d’ahí, vaig anar experimentant i provant coses... i després cada any vas variant i modificant coses perquè l’alumnat varia, es posen de moda noves activitats, apareixen nous materials i, clar, cal anar renovant-se... Moltes vegades em toca buscar jocs d’altres cultures, coses que senten per la televisió, etc. i aprenc i faig coses noves* (EP.MEF).

Aquesta és una forma de treball que evidencia la necessitat de formar-se, experimentar i treballar de forma activa i compromesa, a partir de metodologies actives, en aquest tipus d'escoles (Domingo, 2010).

### **7.3. ELS ELEMENTS PEDAGÒGICS DE L'ENSENYAMENT A L'ESCOLA RURAL DE FORTALENY: TREBALL ACTIU, ADAPTAT A LA REALITAT I AMB PERSONALITAT PRÒPIA**

Els elements didàctics de l'ensenyament rural ens ajudaran a conèixer com funciona la forma d'ensenyar i aprendre tant per a l'alumnat com per al professorat de les escoles rurals. Els dividirem en programació o preparació prèvia, les activitats i continguts, el mètode d'ensenyament i l'avaluació. A continuació tractem amb més detall aquells aspectes observats al cas de l'escola de Fortaleny.

#### **7.3.1 LA PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA RURAL. ADAPTADA, VARIADA I AMB DIFERENTS NIVELLS D'APRENTATGE**

La programació que es du a terme a les escoles rurals pot tenir diversos tipus d'estructures en funció de si parlem d'una única escola incompleta o d'un CRA format per dos o més aularis (Boix & Bustos, 2014). En el primer dels casos, aquesta programació sol tenir una estructura molt similar a les que trobem en les escoles ordinàries, tenint en compte que estaran adaptades a la seua realitat i que hauran de comptar amb les propostes diferenciades dels dos o tres grups d'edat que formen part d'una mateixa classe (Domingo, 2010). I és que les agrupacions multigràu i el treball en diferents espais suposen les principals particularitats a les que qualsevol docent té el repte d'enfrontar-se quan comença a treballar en aquestes escoles (Bustos, 2011; Pedraza, 2011).

D'altra banda, el fet de tenir dos aularis dins del CRA, com veurem a través de l'anàlisi en el context d'estudi, també genera que s'hagen de tenir en compte algunes particularitats. Així doncs, parlem de la existència d'una programació comuna per als dos centres, el de l'escola de Fortaleny i la de Llauri, amb la mateixa línia de treball però adaptant les possibles particularitats de cada centre i aula (Barba, 2004; López-Pastor, 2006). Tal i com informa el mestre d'Educació Física: *“faig una programació per als dos aularis i l'adapte en funció de les particularitats dels alumnes de cada centre”* (EP.MEF). Sobretot, perquè

considera que existeixen grans similituds entre les formes de treball dels dos aularis del CRA, ja que *“a nivell general funcionen igual, simplement que a Llaurí hi ha més alumnes”* (EP.MEF). De fet, s’atreveix a afirmar que existeix una tendència generalitzada en el treball que es du a terme en les escoles independentment del lloc en el que es troben: *“estic acostumat, ja duc anys treballant en esta escola i abans havia estat en Barcelona en dues escoles rurals de muntanya i sempre funciona igual”* (EP.MEF). Una situació que no seria possible al comparar una escola rural i una ordinària (Domingo, 2010). En aquest cas, no dubta en afirmar que *“no val la mateixa programació per a un centre gran que per a este. No tindria sentit. Cal adaptar-se sempre a l’alumna”* (EP.MEF). Tot i que la principal diferència la situa, d’acord amb alguns autors com Boix i Bustos (2014), en el mètode pedagògic i no en els continguts marcats en la programació: *“jo crec que lo que més varia... respecte a una escola més gran, és la forma de treball, no tant els continguts”* (EP.MEF).

Tanmateix, la programació haurà d’estar dissenyada en funció del context de referència (Gracia, 2002), ja que, com emfatitza l’especialista d’EF:

*De res serveix plantejar activitats que ací no es poden fer. Sempre contemplem tot allò que ens caracteritza...eixir fora, jugar en el carrer i tot això, ja saps... (EMG. RU).*

També, es remarca que en aquestes escoles es potencia un tipus d’ensenyament global i interdisciplinar en el que l’Educació Física té un paper fonamental, tal i com remarquen la tutora i una de les especialistes del centre:

*Al final la idea de centre és eixa, no importa tant en quina assignatura estem, sinó que tots anem a una per a aconseguir un objectiu comú. (EM. GD. SO)*

*Fem moltes activitats i dinàmiques en les que participa tot el centre i tots estan disposats. (EM. GD. AR)*

Encara que sempre respectant els continguts de cada àrea ja que *“està clar que si toca fer hoquei, fem hoquei, no treballeu tots junts”* (EM. GD. RU). En aquest sentit, a l’hora de dissenyar la programació d’Educació Física, el seu especialista explica quina és la dinàmica que segueixen en l’escola de Fortaleny:

*Es planteja el treball de tots els blocs a partir d’un contingut principal, per exemple un esport, o un projecte depenent de l’any i del que es decidisca a principi de curs. [Enguany], estem més en el tema dels projectes...Cada àrea elabora les seues unitats*

*o subunitats com vulgues dir-li, en funció del que diu el currículum, fent una selecció clara del més apropiat per a cada grup... S'agafen els blocs de continguts del currículum i segons cada nivell els vaig distribuint d'acord amb el que millor crec que s'ajusta a cada classe (EP.MEF).*

Així doncs, podem observar que es treballa a partir d'una programació conjunta que respecta les particularitats de cada centre en funció de l'alumnat amb el que compta i que, a més, treballa a partir de projectes globals en els que cada àrea i curs contribueixen d'acord amb els elements curriculars presents en la legislació educativa (Santos-Pastor, 2000). Tot a partir de l'intercanvi previ d'experiències amb altre professorat i persones expertes en la temàtica per tal de descobrir estratègies, compartir materials, usos i possibilitats dels espais (López, 1998). Així ho expressa l'especialista d'EF del centre:

*Jo parle molt amb companys que estan en altres escoles i m'agrada formar-me. Al final és l'única manera de treballar i de millorar el que fem ací. (EMG. RU).*

Finalment, per a la seua millor elaboració, els i les mestres del centre afirmen que cal optar per activitats curtes i variades perquè com són pocs alumnes es cansen més ràpidament d'allò que es proposa a classe, "*de vegades passa, sí... és que són molt poquets*" (EM. GD. SO). En Educació Física "*quan més variat i nou millor, a ells els agrada anar canviant i fer coses noves*" (EM. GD. RU). Un funcionament de treball que com fa referència a un grup heterogeni i de poc alumnat, ha de comptar necessàriament amb una major bateria de jocs i tasques (Gómez-Oviedo, 2002).

### 7.3.2 ACTIVITATS I CONTINGUTS PREDOMINANTS. QÜESTIÓ DE COHERÈNCIA

#### *Adaptats a la realitat educativa*

Els resultats del present estudi desmenteixen allò que alguns sectors de la població s'han encarregat de promoure, la creença de que a l'escola rural no s'aprèn i es treballa menys. I és que, en sintonia amb el que afirmen diversos autors (Boix, 1995; Feu, 1998; López-Pastor, 2006; Pedraza, 2011), així com diversos col·lectius que lluiten per defensar els valors de la societat rural, a l'escola rural es desenvolupen els mateixos continguts que en qualsevol altra escola de característiques distintes, ja que aquests venen marcats pel currículum oficial. En aquest sentit es manifestava el mestre d'Educació

Física:[es treballen] *“els que marca el currículum que s’han de treballar [...] la psicomotricitat, l’esquema corporal, les HMB, els jocs i esports...”* (EP.MEF). Desmentint així, almenys en aquest cas, que l’escola rural ofereix un ensenyament de menor qualitat, en la línia del que destaca Ruiz-Omeñaca, (2008). Sobretot, perquè el funcionament a l’hora d’organitzar els continguts recau en anar als continguts del *“currículum i escollir els que més s’ajusten a cada curs”* (EP.MEF). Ara bé, tenint ben present que aquests han d’estar *“sempre adaptats, perquè pensa que som poquets i això significa que tenim que fer grups xicotets [...] modificar els jocs i esports i bueno fer algunes activitats”* (EP.MEF). Una adaptació de les estratègies didàctiques que no afecta al tractament o selecció dels continguts, sinó a la forma en que aquests arriben a cadascun dels i les alumnes (Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011).

Per tant, podríem dir que els continguts curriculars són *“el punt de partida general marcat a la programació didàctica”* (EP.MEF) i que després, cada docent pot ampliar les possibilitats educatives en les seues àrees de coneixement. En aquest moment, l’alumnat té un paper important en l’elecció d’allò que es va a treballar en funció dels seus interessos col·lectius, reafirmant el valor que tenen els infants en aquest tipus d’escoles (Mata, 1980). Per exemple, *“el tema dels patins o el Kinball que ara està de moda no paraven de dir-me que volien practicar-ho i mira vaig considerar que seria interessant afegir-ho en la programació... gaudeixen molt practicant el que els agrada!”* (EP.MEF).

Tanmateix, al parlar de la importància de l’alumnat en l’elecció dels continguts, X exposa que:

*En cada unitat m’agrada començar amb una sessió d’introducció i els faig que mostren el seu interès, els demane que aporten coses i m’agrada que em diguen el que els agrada i poder afegir-ho a la unitat...Fer el que t’agrada et motiva...És molt més divertit per a tots. Per a mi també, perquè moltes vegades em toca buscar jocs d’altres cultures, coses que senten per la televisió, etc. i aprenc i faig coses noves.* (EP.MEF).

Per aquest motiu, no dubta en afirmar que cal optar per una educació on l’alumnat siga el protagonista i puga fer aportacions a la classe. Fins al punt d’exposar que: *“jo sempre he vist l’educació així”* (EP.MEF) i que, per tant, cal seguir treballant d’aquesta manera.



*Continguts amb càrrega cultural*

Treballar els continguts curriculars és una tasca necessària que han de complir i compleixen les escoles rurals (Bustos, 2011). Ara bé, existeix un predomini o una atenció especial a aquells amb una càrrega cultural vinculada amb les tradicions del poble o de la comarca (Mora & Páez, 2010). Com indica el Mestre d'EF: *“és cert que fan lo de la mona, les caterinetes i tot això són tradicions del poble”* (EGM. RU). Unes tradicions que també es treballen específicament en algunes especialitats. En el cas de l'Educació Física es treballen els jocs populars i tradicionals, *“solem treballar tots els jocs que han sigut molts populars ací en el poble”* (E5). El que ens dóna a conèixer la gran presència de jocs i esports vinculats amb la comunitat, com per exemple els jocs populars i tradicionals, els jocs infantils de tradició oral, les danses infantils, l'expressió corporal, o la representació i dramatització de situacions quotidianes, fidel al que descriu Ruiz-Omeñaca (2008).

La seua importància recau en el valor que suposa treballar les tradicions del poble (López-Pastor, 2002). En el cas de l'escola rural de Fortaleny, tant el mestre d'Educació Física com diversos i diverses alumnes ressalten que:

*Treballem les tradicions i els jocs de la zona [...] i més perquè venen pares, mares i iaïos a explicar a què jugaven i és molt dinàmic i bonic... Fem pilota valenciana i anem un dia al trinquet d'Alzira a conèixer el seu funcionament, ens expliquen i fem una xicoteta competició on els alumnes practiquen diverses modalitats, etc.* (EP.MEF)

*Les tradicions han sigut i són algo (sic.) molt especial del poble i que sempre s'ha practicat.* (E5)

*S'han de respectar perquè formen part de la identitat del poble.* (EGM. RO)

*Un poble deixaria de ser un poble [si desaparegueren]* (E4)

I l'àrea d'Educació Física compta amb les ferramentes necessàries per a treballar-les, i més en les escoles rurals (Ruiz-Omeñaca, 2008).

A més a més, cal remarcar que aprendre-les resulta un factor divertit per a l'alumnat, ja que *“si no aprens les tradicions del poble no passa res però podries aprendre-les pera divertir-te més amb tots”* (DOC7). Per aquest fet, la necessitat de seguir mantenint-les no sols per la seua importància a nivell cultural, sinó

també pels factors lúdics que duen arrelades aquestes (Pedraza, 2011). De fet, per a l'escola rural és tant important conservar les tradicions populars que una de les mestres entrevistades afirma que a pesar de que en l'actualitat són treballades a l'escola, *“es podrien treballar més i fer que la gent del poble vinga a gaudir i contar les coses als més menuts”* (EGM. SO). De la mateixa manera, al parlar de la situació del CRA, els mestres entrevistats parlen de la necessitat de respectar les tradicions i la identitat particular de cadascun dels aularis, ja que:

*Açò és un poble i, de cara al poble, tens unes expectatives ... i lo [sic] altre és un altre poble i volen unes altres coses...[hi ha aspectes]que es poden fer en comú i junts, però també altres que s'han de respectar i que són de cada poble; ja no a nivell administratiu, sinó a nivell de treball nostre... també ho hem de tindre molt en compte* (EGM. RO).

*Altres continguts que s'ajusten a les característiques de l'escola rural*

Més enllà dels continguts populars i tradicionals que tenen un paper destacat, també existeix un predomini de determinats continguts i activitats molt propícies i adequades per a ser treballades en aquestes escoles.

Primerament, trobem la presència d'activitats motrius individuals, ja que pel nombre reduït d'alumnat aquestes poden tenir una tònica habitual *“fem algunes activitats individuals i tal pel nombre d'alumnes”* en les que es treballen diversos aspectes com *“l'autoconeixement i la motivació”* (EP.MEF). En aquestes activitats es treballa principalment l'autoconeixement, la sensació i percepció, jocs malabars, expressió i comunicació i els jocs d'interior (Barba, 2004). Així mateix, *“fem altres activitats, com elaboració de material per part de l'alumna”* (EP.MEF), unes activitats individuals o cooperatives que, com afirma Bustos (2011), es poden dur a terme en diferents espais i que no impliquen comptar amb un gran nombre d'alumnat ni de recursos materials.

A més a més, es duen a terme activitats habituals i característiques de la major part dels centres. Un aspecte que demostra la gran influència que tenen les societats urbanes avui en dia al món rural a causa de la desruralització i l'aproximament al medi local (Bustos, 2009; Feu, 1998; Santamaria, 1996). En el cas de l'Educació Física, es treballen nombrosos esports molt reconeguts i

d'altres també nous que comencen a estendre's per tot el territori. *“També, fem lo típic: jocs i, sobretot, esports en els últims cursos”* en els que es treballen jocs i esports alternatius, adaptats, etc., ja que tal i com afirma el mestre d'Educació Física *“aquest any he escollit diferents esports, no els típics de futbol, handbol i bàsquet i a partir d'ells treballo les habilitats motrius, específiques, les capacitats físiques bàsiques, el joc, etc.”* (EP.MEF). No obstant, els esports més sol·licitats també tindran el seu lloc ja que *“tots sabem que el predomini del futbol i altres esports més mediàtics sempre estan presents”* (EP.MEF). Per tant, la seua presència a l'aula i fora d'aquesta és una realitat innegable.

D'altra banda, a l'escola rural també se li dona una gran importància a l'expressió corporal, ja que es duen a terme *“moltes representacions teatrals en diferents formats, per a que expressen i comuniquen coses”, “jocs d'expressió, malabars”* i *“dances que inclús poden proposar ells”* (EP.MEF). Sobre aquest aspecte, Domingo (2010) exposava que aquest entorn era propici per a que l'expressió de sensacions i sentiments a través del cos per la relació tan familiar que presenta entre els seus membres i el seu vincle amb la comunitat i amb el medi natural. Finalment, també es fan activitats conjuntes en gran grup com el *“visionat de xicotets documentals amb posterior reflexió oral, etc.”* (EP.MEF). Unes activitats que es poden realitzar a l'aula pel nombre reduït d'alumnat i davant la necessitat de participació i interacció de tothom.

#### *Activitats físiques en el medi natural*

Les activitats en el medi natural també tenen un paper destacat en l'ensenyament de l'Educació Física que es du a terme en aquestes escoles. Sobretot, perquè la falta d'espais habituals dins de l'edifici escolar i perquè presenta grans possibilitat per a treballar la major part dels continguts curriculars de forma alternativa, lúdica i motivadora (Ruiz-Omeñaca, 2008). Sobre aquest aspecte, el mestre d'Educació Física afirmava *“que a diferència d'escoles més grans, pues sí, duquem a terme activitats fora del centre en diferents espais com el carrer, llocs municipals que ens facilita l'ajuntament, poliesportiu, parc o la pròpia assut”* (EP.MEF). Sobretot, perquè aquests supleixen la falta d'espais i amplien les possibilitats educatives al interactuar amb el medi natural. Per aquest motiu, s'opta *“per eixides a entorns naturals propers, [encara que] també s'han*

*fet altres a l'albufera, El Palmar, etc.*" Principalment, perquè l'escola rural considera aquestes activitats com una de les ferramentes principals que permet enfortir l'ensenyament que duen a terme (Jiménez-Sánchez, 1983; Pedraza, 2011;).

Així doncs, algunes de les activitats extraescolars que es proposen en l'escola de Fortaleny també van dirigides al medi natural. En aquest cas, en condicions totalment distintes a les que estan habituats: *"Aquest any serà el segon que anem a la neu, una activitat que ens permet treballar en un entorn distint al nostre, ja que ací no neva mai i als xiquets els agrada molt"* (EP.MEF). Finalment, i sobre la presència d'activitats en el medi natural, cal tenir en compte la gran relació entre els jocs que practiquen dins i fora del centre (Arribas, 2008). Una qüestió que reafirma la gran relació entre escola i societat en un entorn com el rural, ja que *"ells [l'alumnat] me diuen que molts jocs dels que fem després els practiquen quan van al parc o al poliesportiu amb la família o els amics"* (EP.MEF). Per tant, veuen en l'escola un entorn propici on aprendre i divertir-se, ja que aquestes pràctiques treballades en Educació Física tendeixen a ser reproduïdes per l'alumnat de forma extraescolar.

#### *Activitats amb altres centres*

Finalment, també es duen a terme activitats conjuntes entre els dos aularis aprofitant les possibilitats educatives que genera aquest intercanvi d'experiències. Segons Feu (1998), resulta fonamental comptar amb moments de trobada i de convivència amb grups més nombrosos d'altres localitats entre els que compartir activitats, jocs o tallers didàctics. En aquest cas, el mestre d'Educació Física afirmava que *"en estes escoles es fan dinàmiques més conjuntes i que impliquen a tots els alumnes, es treballa també fora del centre, amb l'altre aulari, tenen molta decisió en les activitats que es fan, i tot això els motiva"* (EP.MEF). Unes activitats que solen ser aprofitades per a desenvolupar les activitats i continguts que a les seues escoles no poden fer, tant per l'agrupament com per les instal·lacions i el material. És a dir, jocs de gran grup, habilitats específiques, iniciació esportiva que requereix grans agrupacions, etc. (López-Pastor, 2006).

Aquestes activitats reben el nom de “*jornades de convivència*” i solen tenir continuïtat al llarg de cada curs acadèmic, ja que es duen a terme de forma periòdica, “*normalment una al mes o així, un dels dos centres va en bus i allí es planteja una activitat que implica diverses àrees, sobretot l’ Educació Física, amb activitats recreatives i de competició*” (EP.MEF). Un testimoni que ens permet corroborar que la participació en competicions esportives provincials, les jornades de convivència i l’intercanvi amb altres centres o les jornades d’agrupament en els centres de capçalera són habituals en les escoles rurals (Raso, 2012). Una forma de treball que, com veiem, permet connectar dues realitats, explorar nous vincles d’amistat, aplicar continguts de diverses àrees i, en definitiva, engrandeix les possibilitats de treball d’aquestes escoles (Barba, 2004).

### 7.3.3 PRINCIPIS PEDAGÒGICS DE L’ENSENYAMENT RURAL

En el mètode d’ensenyament trobarem la clau per a entendre a què fem referència quan parlem del model educatiu rural (Santamaria, 2014). I és que d’aquest es poden extraure diverses característiques que, de ser potenciades i aprofitades, poden generar en l’alumnat una gran quantitat de valors que el converteixen en un model únic i particular (Marugán-García, 2016; Santos-Pastor, 2000). Ara bé, cal tenir en compte que dependrà en gran mesura de l’ús que el o la docent que treballa a l’escola rural fa sobre aquestes i de com les trasllada al seu grup d’alumnat (Bustos, 2010). És a dir, de res serviria partir de principis com els de l’ensenyament rural si arriba a l’aula un/a docent amb una mirada estrictament positivista i que vol acabar amb tot allò que es troba i pretén imposar la seua visió tradicional de l’ensenyament (Jiménez-Sánchez, 1993). En aquest sentit, els resultats del nostre estudi permeten extraure quins són els principis pedagògics que caracteritzen l’ensenyament a l’escola rural de Fortaleny i com se destil·len i articulen en la docència de l’assignatura d’Educació Física.

#### *Enfocament interdisciplinar i globalitzador*

La visió interdisciplinar i globalitzadora de l’ensenyament conforma l’essència de les escoles rurals. Un centre amb una ràtio reduïda i amb un

predomini d'agrupacions heterogènies i on, per tant, la separació per àrees i cursos no sembla la millor estratègia didàctica (Boix, 1995; Boix & Bustos, 2014), almenys així s'estan adonant el col·lectiu de docents de l'escola rural de Fortaleny en els últims anys. Per aquest motiu, aquestes propostes interdisciplinars s'estan introduint de manera progressiva per part de tot el professorat del centre. Al respecte, podríem dir que l'escola de Fortaleny es troba en una etapa de reconstrucció atès que fa uns anys l'equip directiu es va proposar impulsar algunes dinàmiques amb la intenció de potenciar-la. Una etapa de reconstrucció, en clau didàctica i pedagògica, que tracta de potenciar les particularitats d'aquesta escola i millorar l'ensenyament. I és que, fins al moment, la formació en formes de treball més tradicional i magistrals havia desencadenat que els cursos treballaren de manera independent (Santamaria, 2014). És a dir, com si trobarem tres aules ordinàries unides en una mateix grup, tal i com exposa una de les alumnes entrevistades al referir-se a la professora tutora: *"mos ho explica, mos fica activitats i els ho explica i els posa activitats"* (E2). Tot facilitant per tant, una metodologia tradicional basada en l'assignació de tasques a cadascun dels cursos presents a l'aula: *"treballem tots, perquè els mana activitats a uns, després als altres i després als altres. Ella diu: quart tal activitat, cinquè tal activitat i sisè tal activitat i ho fem al mateix temps"* (E3).

En contraposició a una forma de treball més pròpia de l'escola ordinària tradicional, arran de la iniciativa liderada per la directiva, el professorat comença a introduir activitats o propostes en els que els cursos treballen de manera conjunta, com és el cas de la lectura: *"primer explica als de quart, mentre mosatros anem llegint la lectura o lo que ens toque i mosatros també escoltem perquè aixina també podem aprendre més i després va cinquè, i els explica, i després va sisè i tots van sentint als altres"* (E2). Sobretot, perquè segons afirma la tutora *"a mi m'agrada que tots puguin atendre i participen"* (EGM. AR). A més a més, s'introdueixen les agrupacions de continguts per als diversos grups d'edats *"lo que passa és que intente agrupar... per exemple, si estan donant els verbs que siguen tot verbs i a tots els seguisc, cadascun dins de la seua dificultat"* (EGM. AR). S'ha decidit plantejar unes activitats conjuntes, adaptades a cadascun dels nivells d'edat, que es veurien incrementades en els cursos posteriors amb l'objectiu d'acabar eliminant els llibres de text: *"l'any que bé diu*

*que donarà coses..., per exemple els verbs, que no tindrem llibre i que donarà els verbs per a sisè i cinquè, serà per a sisè un poquiu més gran i ampliat i per a cinquè un poquiu menys” (E4).*

Així doncs, els diversos entrevistats no dubten en corroborar la importància de dur a terme un ensenyament global o d'agrupació dels continguts. Sobretot, per la proximitat que aquests presenten a la llei educativa (Chaparro-Aguado, 2017; Santamaria, 2014). *“Està bé perquè ve a ser lo mateix i sols canvia un poquiu de quart a quint o de quint a sext” (E4).* Ara bé, també cal tenir en compte que aquestes agrupacions *“depenen de l'àrea” (EGM. RU).* Principalment, perquè en algunes matèries, sobretot en les especialitats, pel seu caràcter dinàmic, globalitzador i actiu ja es treballa d'aquesta manera: *“en Educació Física no es nota tanta diferència perquè expliques un joc i va per a tots” (GD1: AR).* També, en Música, es pot treballar d'aquesta manera *“jo conforme tinc el grup tots treballem...” (EGM. RO).* Aquestes àrees utilitzen les ferramentes del model educatiu rural i, des dels seus inicis, han optat per l'aplicació de dinàmiques conjuntes o d'agrupació de continguts per tal de treballar de manera interdisciplinari global, fomentant l'adquisició d'una sèrie de competències per a la vida (Álvarez-Mendes, 2001).

En definitiva, els resultats extrets de l'anàlisi no ens permeten concloure que l'escola rural és un centre que treballa exclusivament de forma interdisciplinari i globalitzadora, sinó que és un centre que per les característiques que presenta de ràtio, d'agrupacions o d'eliminació de barreres entre àrees, veu en la interdisciplinarietat i en el treball per projectes una estratègia d'aprenentatge que s'ajusta a les seues possibilitats (Chaparro-Aguado, 2017; López-Pastor, 2006).

#### *Ensenyament proper i individualitzat*

L'ensenyament proper i individualitzat també és un element característic en aquestes escoles com podem observar directament a través de la pràctica de l'Educació Física (López-Pastor, 2008), ja que tal i com afirma un dels entrevistats *“l'ensenyament és més proper i tot això” (E2).* Sobretot, perquè *“si he anat mal en una assignatura els mestres s'oferien en el seu temps, per exemple, és més familiar o més pròxima crec jo” (E4).* Sobre aquest aspecte,

alguns dels mestres entrevistats també n'opinen al respecte, afirmant que al treballar a l'escola rural "*tens un contacte més directe*" (EGM. AR) "*o més familiar*" (EGM. AR) amb l'alumnat. Principalment, a causa de la poca ràtio present a l'aula i per l'obertura de l'ensenyament a la resta de la comunitat educativa, que per tant facilita el contacte amb les famílies (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010).

A més a més, i com a conseqüència d'aquesta relació familiar i de l'escassa ràtio, els i les mestres de l'escola rural presten una atenció molt més individualitzada a l'alumnat (Barba, 2008), ja que "*el professor pot atendre'ns millor perquè som menys gent i tots nos ensenyen millor*" (E2). A més, així es genera una major complicitat i proximitat entre mestre i alumnat i que, per contra, no pot ser trobada a les escoles ordinàries (Barba, 2011). De fet, aquest és l'aspecte que utilitzen per a diferenciar l'ensenyament dut a terme en les escoles ordinàries i rurals "*és lo que diferencia a esta escola d'una altra*" (EGM. RU). Per aquest motiu, el professorat d'aquesta escola considera que l'atenció individualitzada és un dels principals aspectes que hauria de fer reflexionar a la societat sobre la necessitat d'optar per aquests centres.

Sobre aquest aspecte Berlanga (2003) afirma que, en col·legis de majors dimensions aquesta atenció, per molt d'ímpetu que pose el professorat, no podrà ser assolida: "*Encara que tu vulgues amb 28 és impossible i quant menys siguen més arribes tu a ells*" (EGM. AR). Per contra, amb un alumnat reduït "*a la força arribes a tots*" (EGM. RU) "*perquè estàs molt més damunt d'ells*" (EGM. AR). Per aquest fet, un dels mestres entrevistats afirma que l'ensenyament d'aquestes escoles "*són classes particulars pràcticament*" (EGM. RU). Un aspecte que, per tant, facilita que el professorat conega les necessitats de cadascun dels i les alumnes i, per tant, adapte els continguts d'acord amb les necessitats individuals presents a l'aula (Marugan, 2016; Ortega, 1995). Així mateix, ens ho confirmen els nostres entrevistats, afirmant que "*jo crec que lo que vens a referir-te és que lo que implica és que pots adaptar molt més les teues classes i continguts de forma molt més individual*" (EGM. RU), és a dir que d'aquesta manera aconseguixes un ensenyament "*més adaptat a cada xiqueta de forma personalitzada*" (EGM. RU). Per tant, la majoria de docents afirmen que "*al ser*



*un tracte més directe i controlar-los al cent per cent, els alumnes haurien de rendir més que els d'una escola ordinària*" (EGM. SO). Una proximitat que podria suposar un avantatge en cas de ser aprofitada (Chaparro-Aguado, 2017; Santamaria, 2014), ja que *"el xiquet després arriba on arriba però és veritat que si estiguera en una aula ordinària tal vegada no hauria arribat tan lluny que si haguera estat en una rural"* (EGM. SO).

*Enfocament inclusiu i que atén a la diversitat*

La relació de proximitat pròpia de les escoles rurals pot facilitar que l'alumnat amb necessitats educatives especials reba una atenció més individualitzada, ja que la proximitat permet al professor conèixer quina és la situació de l'alumnat i, per tant, com poder intervenir per a la seua millora (Raso, 2012). Una actuació, que pel nombre reduït d'alumnat pot realitzar-se dins de la pròpia aula, fomentant per tant la integració de tots els membres del grup i el respecte cap a la diversitat (Domingo, 2010). Un principi metodològic que com podem observar manté una clara relació amb l'anterior, ja que l'ensenyament individualitzat implica una adequada atenció a la diversitat. No obstant, s'ha decidit optar per un nou apartat per tal de remarcar com, en aquest centre, es treballa de forma específica per a garantir la inclusió de tot l'alumnat, en particular d'aquells amb necessitats educatives especials.

Sobre aquesta temàtica, cal tenir en compte que tot i que la diversitat està present a l'escola rural com en qualsevol altra (tots som diferents entre sí), el nombre reduït d'alumnat fa que compte amb pocs amb NEE; *"comptem amb tres o quatre casos així més rellevants (autisme, TDAH) i algun que altre xiquet amb dificultats d'aprenentatge[...], no són molts a diferència d'altres escoles en les que he estat, perquè som molt pocs alumnes"* (EP.MEF). L'atenció a la diversitat podria ser un punt fort de les escoles rurals a causa de l'ensenyament individualitzat i proper que les caracteritza (Ponce de León, Bravo & Torroba, 2000), ja que *"en este tipo d'escoles pots atendre millor als xiquets que tinguen problemes i carències, és lo millor"* (EGM. RU). Sobretot, sense la necessitat de que l'alumnat siga extret d'aquesta i, per tant, estar sotmesos a la possibilitat de perdre el fil i rumb de la classe: *"no el discriminen perquè pots adaptar-li-ho més i conforme va anant la classe de quart vas repassant-li això altra volta o de*

*cinquè, vull dir, però pots anar fent-li-ho més individualitzat*” (EGM. RU). També, perquè comptar amb agrupacions multigrada permet a l'alumnat que ha passat de curs amb dificultats, repassar continguts del curs anterior (Feu, 1998; Santamaria, 1996, 2014). Així ho expressa una mestra durant l'entrevista: *“Per a mi un xiquet que, per exemple, tinga problemes i que estiga cursant cinquè i tinga un nivell de quart com tens quart, cinquè i sisè li pots fer les classes totalment individualitzades”* (EGM. RU).

Així mateix, els mestres entrevistats afirmen que per l'atenció individualitzada existent és molt més fàcil detectar qualsevol dificultat o problema que puga sorgir, així com posar-te en contacte amb la família o amb qualsevol professional: *“Sí que és cert que és molt més fàcil detectar qualsevol necessitat d'un alumne en una escola rural”* (EGM. SO). Per aquest fet, tindre un contacte més directe i més familiar permet que un alumne amb dificultats millore molt més que en una aula de majors dimensions (Ortega, 1994), ja que *“si este alumne estiguera dispers... en una aula de 25, imagina't...”* (EGM. SO).

Tanmateix, busquen arribar a aconseguir tenir un ensenyament inclusiu, tal i com proposa la legislació actual (Santamaria, 2014). *“En el cas dels alumnes amb dificultats, crec que estan totalment inclosos en l'aula”* (EP.MEF). A més a més, cal destacar que per al professor d'Educació Física aquesta inclusió ha de ser més que prioritària i una tasca que ha de formar part del treball de qualsevol docent (Enciso, 2001; Fernández-Balboa, 2003). A continuació, presentem el testimoni en el que explica què en fa ell al respecte:

*Jo el que faig a principi de curs és informar-me de l'alumnat que tinc, contactar amb la orientadora del centre i amb la PT, veure què tenen, què poden fer a nivell motriu, que no, etc., i a partir d'ahí elabore adaptacions per a cadascun dels alumnes en concret que ho necessiten. Pense que si jo estiguera en el seu cas m'agradaria que m'ho feren, i cal educar a la resta per l'acceptació de totes les persones per igual, siguin quines siguin les seues característiques individuals perquè tots som persones i tots som diferents entre nosaltres* (EP.MEF).

D'aquesta manera, sí que ens confirma que la ràtio reduïda ajuda a facilitar la inclusió de qualsevol alumne amb alguna problemàtica evident, ja que et permet conèixer-los millor a tots ells *“tindre pocs alumnes ho facilita. I més si veus que la classe els accepta”* (EP.MEF). Per tant, podríem acabar afirmant que l'escola

rural facilita l'atenció a la diversitat per les possibilitats d'atenció individualitzada que presenta (López-Pastor, 2006) i que, a més, lluita de forma conjunta per incloure i atendre la diversitat amb la que compta (Fontarnau, 2015), ja que *“independentment dels que hi haja, crec que estan molt ben integrats amb la resta”* (EP.MEF).

#### *Aprenentatge autònom i participatiu*

A l'escola rural, també s'aprèn de manera participativa ja que al ser un nombre reduït de persones a classe, l'alumnat sol tenir la veu protagonista i per tant pot intercanviar opinions, debatre i aprendre a partir d'aquesta interacció de manera diària (Boix, 1995). És a dir, està acostumat a comptar amb un tipus d'aprenentatge actiu que té en compte els seus interessos i opinions perquè *“som poquiua gent i sempre podem parlar tots, tots tenen la seua opinió”* (E2). És a dir, *“perquè el grup és menut i t'ho permet”* (EGM. RU). Una participació que es veu potenciada quan es treballen activitats amb la resta de cursos: *“si participem clar que sí, de vegades en una cosa de sisè els de quart com ho hem escoltat, doncs participem i fem en la pissarra anotacions i els de quart també participen”* (E1).

Ara bé, des del centre afirmen que cal donar a conèixer a l'alumnat que aquesta participació anirà veient-se reduïda al llarg de les següents etapes educatives. Sobre aquest aspecte, una de les mestres entrevistades aclaria que *“l'any que bé els que passen a l'institut això també ho han de tindre perquè no és igual i en eixe aspecte són diferents perquè sempre volen això”* (EGM. RO). S'ha de tenir en compte que amb el pas a Educació Secundària deixaran de formar part d'un centre rural per arribar a un complet de més d'una línia, moment en el qual passaran de ser un alumne o alumna amb rol protagonista a tenir un tractament més secundari dins de la multitud, ja que *“ells seran un número o un xiquet més i ací són els nostres xiquets perquè estem damunt d'ells”* (EGM. AR). No obstant, no existeix cap evidència de que aquest pas d'ensenyament familiar a un centre de grans dimensions genere ningun efecte negatiu greu en l'alumnat d'aquestes escoles (Domingo, 2010).

D'altra banda, la necessitat del professorat rural d'atendre a diversos cursos a la vegada atorga una major autonomia a l'alumnat (Corchón, 2005; Corchón & Lorenzo, 1996). Per aquest motiu, la totalitat de les i els mestres entrevistats afirmen que el conjunt de l'alumnat *"tenen molta més llibertat a l'hora de fer les tasques"* (EGM. RO), que *"són més autònoms"* (EGM. AR) i que estan acostumats a treballar de manera més independent (López-Pastor, 2003). Per aquest fet, *"tu pots dir de tres en tres eixiu al ordinadors i baixen, imprimeixen , seu [sic] agafen, vull dir que són més autònoms"* (EGM. RO).

Aquesta forma de treball apareixerà plasmada en les activitats dutes a terme, que prenen un caràcter més dinàmic i experimental (Pedraza & López-Pastor, 2015; Ruiz-Omeñaca, 2008). Com podem observar en el següent exemple: *"no està igual muntat. Ací baixen, que si l'hortet, que si entren, que si ixen, els peixets, alimentar els peixets, entrar, eixir..."* (EGM. RO). També en la forma en que el professorat presenta els continguts, ja que l'alumnat de primer de primària *"aprenen amb jocs lúdics i divertint-se"* (DOC8), mentre que en *"2n i 3er treballa amb projectes i alguns pareixen d'ESO"* (DOC8). D'aquesta manera, podem observar que en aquestes escoles el professorat actua com a guia del procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que l'alumnat aprèn autònomament comptant en tot moment amb el suport del professorat *"si no ho entenem ens ajuda"* (E5). Però, en definitiva, veiem que es dona una major llibertat al seu procés d'aprenentatge i dissenyant una forma d'actuació molt més vivencial i lliure (Pedraza & López-Pastor, 2015).

#### *Aprenentatge obert a la comunitat educativa*

La permeabilitat escola-societat pretén explicar la facilitat que presenta aquest model educatiu per obrir l'ensenyament a l'exterior. Principalment, tractant que les famílies tinguin un paper clau en l'aprenentatge de l'alumnat del centre (Corchón, 2000; Feu, 1994). Segons afirma un dels alumnes entrevistats: *"les famílies poden participar, poden vindre a ajudar-nos a fer els projectes i tot, poden vindre ací, el dia de les caterinetes"* (E2). Per aquest fet, es reclama la participació dels pares i les mares per a dur a terme activitats d'aula que puguin complementar els projectes treballats: *"les famílies ajuden molt perquè una vegada vingué sa mare de MA a ensenyar-nos lo del microscopi i també han*

*vingut a lo millor més pares i han explicat altres coses*" (E4). Una participació de les famílies molt propera que facilita el contacte amb el professorat, ja que d'acord amb una de les entrevistades: *"tenen més confiança poden parlar amb la mestra quan vulguen"* (E3). Per contra, *"en una escola gran van, porten els xiquets, i se'n van"* (GD).

Per la seua part, en aquesta escola, la dinàmica es molt distinta i, tal i com afirma el mestre d'Educació Física: *"en qualsevol activitat que els demanem ajuda sempre estan disponibles, per a ells és algo normal vindre i participar...Jo, en Educació Física, [...] sí que els demane que participen a l'hora de buscar jocs, elaborar danses, participar en els jocs d'orientació gegants, etc."*(EP.MEF). És a dir, si en la programació es dissenyen activitats en les que *"es requereix la seua participació perfecte, jo el primer que vull que participen"* (EP.MEF). Així, s'aconsegueix que mares, pares i/o qualsevol familiar interessat participe en les diverses sessions i, per tant, pugua intervenir en l'educació dels seus fills (Abós-Olivares, 2015; Boix & Bustos, 2014; Feu, 2004).

A més a més, a hores d'ara s'estan duent iniciatives de *"portes obertes on ens divertim tots"* (DOC5) per a connectar al poble i l'escola, per a que d'aquesta manera els veïns i veïnes i la resta de societat en general puguen conèixer el seu funcionament i contribuir a la seua millora. Una relació que no haurà de ser necessàriament exclusiva de les escoles rurals com proposa una de les mestres: *"sempre m'ha agradat parlar en els pares en el despatx o fóra, dona igual que siga un centre xicotet que gran"* (EGM. AR). Ara bé, sí que és cert que com proposaven els diversos entrevistats, l'escola rural potencia la implicació de les famílies en les activitats que formen part del dia a dia (Hernández-Álvarez, 2003)

Per contra, cal destacar que aquesta relació tant pròxima i directa que es viu en aquestes escoles en ocasions pot arribar a ser perjudicial per al professorat (Raso, 2012). Sobretot per a aquells mestres que no estan acostumats a l'escola rural i, en definitiva, a enfrontar-se a aquells pares i mares que excedeixen la confiança i veuen l'escola com una segona casa on poden intervenir lliurement (Corchón, 2000). Tal i com expressa un dels entrevistats, *"en un col·legi tan menut es pensen que són els amos de l'escola"* (EGM. RU). Sobretot, perquè a pesar de que es valora la implicació desinteressada de molts dels pares i mares

en aquesta escola, es confirma la existència d'una confiança extrema de la que cal tenir cura: *“sí que és veritat que està el típic que col·labora moltíssim i participa, però no vol ser l'amo de l'escola, no és com ací”* (EGM. RU). Un aspecte molt habitual en els pobles menuts atribuït en gran mesura a anar *“canviant la plantilla i els únics que estan estaven durant molt de temps són els pares”* (EGM. RU). Un fet que ha desencadenat la necessitat del professorat d'imposar-se per tal de reivindicar la seua posició al centre: *“des de principi de curs fins ara els hem frenat perquè estaves en el pati i entrava gent del carrer”* (EGM. SO) *“Però per què? Perquè mos [sic] hem ficat al lloc i s'acabó [sic]”* (EGM. RU).

Així doncs, no hem d'oblidar que, tot i la importància de la participació de les famílies que dona un caràcter actiu i dinàmic a l'escola, cap excés és positiu i menys en un ambient on tots es coneixen entre sí (Pedraza & López-Pastor, 2015), ja que *“al final és cert que en una escola tan menuda, com diuen tot el que passa dins, té molta transcendència fora i al contrari”* (EP.MEF).

#### *Aprenentatge vinculat a l'entorn o context de referència*

Altrament, trobem que l'escola rural facilita la realització d'activitats fora del centre (Berlanga, 2003; Bustos, 2009). Per una banda, perquè es troba ubicada prop del camp i de la naturalesa i, per altra, perquè presenta grups més reduïts d'alumnat i, per tant, sortir de l'escola no suposa un perill tan elevat. De manera que, com un dels entrevistats declarava: *“com és una escola rural i mos coneguem tots i tot això podem anar tots els cursos a fer activitats fora del cole”* (E3). De la mateixa manera, l'especialista d'Educació Física exposava que *“per exemple, des de la meua àrea, el fet de voler eixir al poliesportiu, al parc o a l'assut no és un handicap perquè com el grup és reduït pots anar perfectament”* (EP.MEF). Una aprenentatge vinculat amb l'exterior que resulta molt més complicat de dur a terme en centres de majors dimensions amb una quantitat molt més nombrosa d'alumnat (Boix & Bustos, 2014), que, per tant, haurien de conformar-se amb les classes dins de l'aula: *“fèiem tots els dies classes normals, no eixíem del col·legi”* (E3).

Així doncs, basant-nos en aquesta experiència, sembla que l'escola rural facilita l'aprenentatge experiencial i vinculat a l'entorn, ja que en aquesta es duen a terme activitats en les diverses zones del poble (Santamaria, 1996). Convé remarcar que *“en una escola de poble, [l'alumnat] pot eixir al carrer, anar als parc, anar a fer jocs populars, al camp de futbol, anar a l'assut i moltíssimes coses més”* (DOC11). Així mateix, també es duen a terme activitats vinculades amb les institucions del poble: *“l'altre dia van anar els xiquets [sic] a l'ajuntament i van fer un pleno [sic] i li demanaren a l'alcaldeessa les coses que necessitaven per al poble i tot això”* (EGM. RO). Una diferència que ens permet reflexionar sobre les possibilitats de l'escola del poble per a dur a terme un ensenyament més experiencial i dinàmic que permet connectar la part teòrica i pràctica dels coneixements (López-Pastor, 2006), ja que *“eixir fora sempre és la part pràctica de la teoria”* (EGM. RU) i que permet aprendre aspectes funcionals de *“la vida real”* (EGM. RO) pròxims a l'alumnat.

Cal tenir en compte que a més, l'alumnat es sent motivat per a dur a terme aquestes activitats fora de l'aula (Ponce de León, Sanz & Bravo, 2002): *“podem eixir a l'aire lliure, veure com és tot, jugar, els xiquets [sic] nous poden veure com és Fortaleny”* i, per tant, *“és molt divertit i ens motiva molt”* (E3). Principalment, perquè fora del centre es treballen *“coses diferents que no són estar a l'aula o al cole i fem coses diferents que en el cole”* (E1). De fet, en algunes d'aquestes activitats *“anàrem a plantar pins a com es diu al parc de l'assut i va ser una eixida molt divertida i també aprenguérem moltes coses”* (E4). Unes activitats en la natura que també ajudaran a combatre la inactivitat i el sedentarisme present en la societat actual (Pedraza, 2011):

*Mira, ahir férem l'eixida en bicicleta. hi ha un xiquet que no ha vingut perquè no sap anar en bicicleta, perquè en casa no ho han treballat. També anàrem a la muntanya a fer una caminata i molts xiquets [sic] anaven ofegats perquè en la família no fan ningun tipus d'activitats en la natura* (EGM. RU).

A més, aquestes activitats també suposen una oportunitat per a que aquells xiquets i xiquetes amb menys recursos i possibilitats experimenten altres realitats més enllà de l'aula (Ortega, 1995). Val la pena recordar que *“hi han xiquets [sic] que no ixen si no fóra per l'escola”* (EGM. SO) *“i que no van d'excursió”* (EGM.

AR). Per tant, *“tenen l'oportunitat des de l'escola de quan ixes fer eixe tipus d'activitats”* (EGM. RU).

#### *Dinàmiques de treball col·laboratiu*

Les dinàmiques de treball cooperatiu són una pràctica habitual a l'escola rural (López-Pastor, 2006). *“De normal, solem ajudar-nos més entre nosaltres”* (E5). De fet, un dels altres entrevistats corrobora que *“som com una gran família en la que tots ens ajudem”* (DOC2). Una pràctica que es veu afavorida pel nombre reduït d'alumnat, ja que com deia una de les mestres entrevistades *“són molt poquets i els portem molt controlats”* (EGM. AR). Per aquest motiu, també es duen a terme iniciatives de cooperació amb els més menuts (Boix, 1995). En aquest cas, podem observar un clar exemple exposat per una de les entrevistades: *“fem una cosa que es diu padrins lectors que també ens relacionem en els xiquets i aprenem, més o menys, a ser mestres o relacionar-nos amb els xiquets i m'agrada molt, sempre m'ha agradat fer coses amb els xicotets”* (E1). La idea central es basa en que a les escoles rurals el temps és flexible i, per tant, l'autonomia atorgada a l'alumnat, així com la cooperació duta a terme, pot ser prolongada fins que els treballs estiguen acabats sense suposar una limitació o problema (Pedraza, 2011): *“De vegades gasten dos classes perquè les explicacions duren molt, però això no passa res perquè també aprenem més”* (E1).

Pel que fa a la distribució dels grups, cal tenir en compte que habitualment es treballa amb grups heterogenis de curta duració, ja que al tenir poc alumnat resulta convenient i motivador anar variant aquestes agrupacions (Raso, 2012). Sobre aquest aspecte, l'especialista d'Educació Física afirma que: *“m'agrada que interactuen amb els companys... i sempre els barrege per edats, vull dir, no m'agrada que els majors vagen junts, els menuts en altre, xics i xiques dividits”* (EP.MEF). Uns grups que són escollits pel professorat o per l'alumnat segons la tasca que es vaja a dur a terme *“a vegades ells i a vegades jo, depenent de l'objectiu que vulga treballar [...] ja saps que si deixem que sempre ells trien sempre anirien en els mateixos companys i això no pot ser, cal que varien i experimenten amb tots ells”* (EP.MEF).



Es valora la importància de realitzar les agrupacions, però tenint en compte la dificultat que suposa dedicar temps a la seua creació amb tan poques sessions a la setmana: *“a vore, jés important, clar! i crec que, tenint en compte els criteris que t’he dit abans, sí que suposa dedicar temps, però és de veres que, amb les sessions que tenim, tot açò es complica”* (EP.MEF). Pel que fa a la quantitat de membres, tal i com afirma el mestre d’Educació Física: *“em quedaria amb els grups de treball, el treball individual pues sí, però més a nivell tècnic i tal, en EP veig més útil el treball cooperatiu i la col·laboració...”* és a dir *“grups xicotets normalment, però bé si en som pocs a vegades es recorre al gran grup. Tot depèn també del nombre d’alumnes”* (EP.MEF). Uns grups de treball en els que predomina el treball autònom per part de l’alumnat, però on a més el mestre actua com a guia, tal i com es planteja en aquest tipus de centres (Boix & Bustos, 2014; Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011): *“Solc donar pautes i explicar el necessari i després ja treballen de forma autònoma, però la meua ajuda sempre està ahí disponible, ...com un mediador més o menys, diria jo”*. A més a més, no dubta en afirmar que: *“el que vull és que disfruten, experimenten, aprenguen, jo soc important, però no el protagonista, això ho són ells i sempre els ho dic”* (EP.MEF).

*Afavoriment dels estils d’Ensenyament-Aprenentatge que impliquen cognitivament l’alumnat*

El model educatiu rural també aposta per implicar cognitivament l’alumnat al llarg del seu procés d’ensenyament (López-Pastor, 2006). Un fet que implica *“explicar aspectes bàsics del que han de fer amb demostracions, exemples, etc., però després que ells aporten la seua part i que pensen [...] sempre tenint més la reflexió sobre el que fan com a pilar fonamental”* (EP.MEF).

Ara bé, per tal de dur a terme la implicació cognitiva de l’alumnat cal tenir en compte el paper del professorat com a guia, ja que *“és important marcar pautes per a que sàpiguen el que han de fer”* (EP.MEF) i el de l’alumnat com a protagonista que treballa de forma autònoma (recordem les categories anteriors), que partint dels principis del professorat és capaç d’aportar les seues pròpies respostes, tant de forma individual com col·lectiva (Pedraza, 2011). I és que

*“l’explicació és important. Això no significa que els diga tot el que han de fer, simplement consignes que els guie i oriente a fer les activitats de classe (EP.MEF). Per tant, s’opta per una metodologia en la que tot tinga cabuda en la justa mesura i no s’aposte de forma unilateral per principis totalment innovadors o tradicionals, ja que la llibertat absoluta o la delimitació excessiva podria generar un estancament de l’aprenentatge (Berlanga, 2003; Hernández-Díaz, 2000). Així, el professor d’EF comenta: “Em decantaria per una mescla de les dues, perquè ells fagen per ells mateixos tampoc ho acabe de vore, igual és un desastre i cadascú fa el que vol. Però tampoc m’agrada pautar i limitar les seues possibilitats d’aprenentatge” (EP.MEF).*

Per tant, tot i que no es declara seguidor de cap mètode en concret, podríem vincular la seua pràctica amb mètodes i estils més tradicionals com l’assignació de tasques i més cognitius com el descobriment guiat (Ruiz-Omeñaca, 2008; Santamaria, 2014). Per una banda, amb *“el de tasques perquè jo els mane activitats que vull que ells fagen per aconseguir els objectius de la sessió”* (EP.MEF). D’altra amb el *“descobriment guiat, ja que els permet pensar de forma autònoma i els guie davant de qualsevol dificultat”* (EP.MEF).

Així mateix, considera que els altres dos estils més habituals, situats en nivells pedagògics oposats, no són els que més s’ajusten a les particularitats d’aquesta escola i, per tant, no són utilitzats de forma habitual, però si en determinades pràctiques o activitats. Per una banda, sobre el comandament directe exposa que *“es segueix utilitzant per a determinades activitats i és inevitable, però cada vegada menys... no és massa productiu i no m’agrada com a tal”* (EP.MEF). D’altra banda, sobre la resolució de problemes afirma que *“és un poc difícil d’aplicar en les classes de primària, però algunes vegades sí que plantege activitats d’orientació, de cooperació, d’habilitats motrius, etc. en les que busque que em resolguen un problema”* (EP.MEF). Així doncs, i a mode de conclusió, podem observar com predomina a l’aula d’Educació Física rural una visió de l’aprenentatge que busca la implicació cognitiva per part de l’alumnat, encara que per tal d’aconseguir-la el paper del professorat com a guia és més que fonamental (Chaparro-Aguado, 2017; Pedraza & López-Pastor, 2015).

### Visió integral de l'Educació Física

Al llarg d'aquest apartat trobem referències que ens donen a conèixer quin és el tractament atorgat a aquesta àrea dins de l'Educació Primària. I és que, per a l'especialista d'Educació Física, aquesta àrea no es limita a la pràctica, encara que aquesta seguisca tenint un paper principal: *“la pràctica té un paper important. Per a ells Educació Física els permet canviar d'aires, fer una matèria fora de l'aula... però ho treballem tot”* (EP.MEF). Sobretot, perquè considera l'Educació Física com una disciplina que contribueix al desenvolupament integral de l'individu i en la que, per tant, és imprescindible fomentar la consciència en l'alumnat sobre allò que es fa, combinant la pràctica amb altres recursos que permeten enriquir les possibilitats de l'àrea (Fraile, 1995, 2005). Un clar exemple seria el següent: *“fem un cos humà gegant per a conèixer els ossos i els músculs, faig treballs escrits per grups d'investigació sobre temes d'interés, en els jocs populars pregunten als iaïos, pares... busquem informació d'altres cultures...”* (EP.MEF).

Finalment, al parlar de les actituds remarcava el paper principal de l'Educació Física com a transmissora de valors socials fonamentals que cal treballar, entre els que destacava la *“tolerància, igualtat, cooperació”*, ja que d'acord amb el que deia aquest professor *“no hem d'oblidar que estem en primària i més que formar esportistes pretenem educar alumnes”* (EP.MEF). Una visió que mostra de forma clara la seua aposta per l'educació integral i fonamentada en valors, i la no consideració de l'àrea d'Educació Física com una disciplina exclusivament pràctica ni esportiva (López-Pastor, 2006; Santos-Pastor, 2000).

### Aprenentatge reflexiu i significatiu

Per acabar, cal fer referència a la importància de reflexionar sobre l'ensenyament. Una forma d'aprenentatge que sol estar present a l'Educació Física de l'escola rural de forma habitual (Domingo, 2010; Fontarnau, 2015), ja que, com expressa el mestre d'EF: *“a final de cada unitat solc manar algun treball de lectura sobre algun dels temes problemàtics del tema que de fet m'agrada que treballen juntament amb els pares [sic] i després posar-ho en comú”* (EP.MEF). De fet, exposa que la falta de temps pot ser un condicionant, però no

una excusa per tal de dur a terme propostes d'aquest tipus: *“algunes vegades no dóna temps, però intente que sí perquè m'agrada que sàpiguen el que han après. De fet, si no dóna temps, m'ho anote i al final de la següent sessió, torne a insistir en tot el que estem treballant”* (EP.MEF).

Una forma de treball que a més es veu afavorida per la motivació que genera en l'alumnat, que d'aquesta manera és conscient de la seua evolució i del ritme d'aprenentatge (Flecha & Castro, 2005), ja que *“els genera interès i, com t'he dit, molta motivació. Moltes vegades alguns pares et comenten que els fill saben tombarelles, llançaments de precisió, etc. i sembla com si no fóra una cosa habitual. Estan molt contents quan aprenen coses noves i descobreixen materials i conceptes nous”* (EP.MEF). I és que reflexionar sobre allò après implica un canvi en la forma d'aprendre, un canvi metodològic que trenca amb les barreres del passat *“reproduir no, això ja ho feia el meu pare quan anava a escola”* (EP.MEF). Així doncs, el mestre proposa que *“com a mínim cal interpretar el món per a saber el que passa, després si ja són capaços d'interpretar-lo i aconseguir generar detalls de crítica, millor que millor”* (EP.MEF). De la mateixa manera, és conscient de la dificultat que suposa, ja que *“la reflexió va per eixe camí, aconseguir-ho no és senzill”*. Per contra, *“de vegades notes xicotets avanços o comentaris que et fan creure que aquesta capacitat tan important es va desenvolupant”* (EP.MEF). Per tant, veu en la forma de plantejar les activitats una de les ferraments principals per aconseguir que aquesta reflexió siga significativa per a l'alumnat (Hinojo, Raso & Hinojo (2010), ja que *“si apliques activitats més obertes i tal, que impliquen que pensen i això, les tasques cooperatives són molt bones, veus un treball interessant entre tots ells per arribar a donar respostes”* (EP.MEF).

#### 7.3.4 L'AVALUACIÓ DINS DEL MODEL EDUCATIU RURAL: TRETS IDENTIFICATIUS

L'avaluació d'aquesta àrea a l'escola rural també presenta trets identificatius que la caracteritzen. I és que el nombre reduït d'alumnat genera que el professorat pugui atendre més personal i individualitzada les necessitats i exigències de cadascun dels i les alumnes (López-Pastor, 2006). A continuació,

coneixerem amb més detall a què fem referència quan parlem de que l'avaluació és variada i contrastada, processual i continua, compartida i democràtica, íntima i personal, i formativa.

#### *Variada i contrastada*

Avaluar en l'escola rural comporta recopilar i contrastar dades variades per tal de comptar amb el major detall possible què és el que ha après l'alumnat i com evoluciona al llarg del curs escolar (Hernández-Álvarez, 2003). Sobre aquest aspecte, cal tenir en compte que el nombre reduït d'alumnat i l'atenció individualitzada amb tots ells i elles, facilita que aquesta avaluació siga molt més pròxima (Fontarnau, 2015). Per tant, com expressa el mestre d'EF: *“el treball diari amb ells és determinant, ja que et permet conèixer tot el que fan sense necessitat de pensar grans formes d'avaluar”* (EP.MEF). La relació directa amb l'alumnat et permet conèixer què és allò que ha après de forma molt aproximada (Bustos, 2011).

No obstant, aquest treball posteriorment és complementat amb altres com *“els treballs escrits que fan, exposicions orals, participació a classe, paper que tenen en les reflexions, comportament, etc.”* (EP.MEF). Sobretot, perquè tal i com afirma el mestre d'Educació Física, en concordança amb els registres d'observació duts a terme, tot ha de quedar registrat per al seu posterior anàlisi en detall: *“Per a mi tot queda registrat en ítems que després valore i anote de forma detallada”* (EP.MEF). Una altra mostra de la professionalitat i rigor amb el que compta l'ensenyament d'aquestes escoles (Boix, 1995). Un tipus de treball que permet previndre possibles conflictes amb les famílies en cas d'estar amb desacord amb el que el o la docent opina al respecte de l'aprenentatge dels seues fills i filles: *“Si no fóra així, no seria massa fiable i després em podrien dir perquè este té més nota que jo i tal”* (EP.MEF).

#### *Processual i contínua*

L'avaluació a l'escola rural també presenta un caràcter processual i continu en el que es valora l'evolució de l'alumne i no el resultat final, ja que com afirma l'entrevista, cal centrar-se *“sempre en el progrés i mai en el resultat, recordem*

*que estem en Primària.*” (EP.MEF). Per aquest motiu, reafirma que aquest caràcter processual va molt lligat a la individualització de l’ensenyament, ja que cada alumne ha de seguir el seu propi ritme i, per tant, ser avaluat d’acord amb les seues possibilitats (López-Pastor, Monjas-Aguado & López-Pastor, 1998). Sobretot, perquè tot l’alumnat *“no segueix el mateix ritme”* (EP.MEF) i, per tant, no sembla una opció possible fer ús de l’avaluació del producte final en aquestes escoles, ja que segons afirma un dels seus mestres *“seria impossible treballar d’aquesta manera.”* (EP.MEF). Principalment, per la gran disparitat de nivells d’edat i de maduració de cada alumne i alumna.

Així doncs, es proposa la necessitat de tenir en compte des del primer moment quin és el punt de partida del grup i de cada alumne que el conforma en particular *“a principi de curs i inclús de cada unitat ja saps quins són els coneixements previs i el nivell aproximat de cada alumne”* (EP.MEF). Una situació que permetrà al professorat *“proposar-li metes, objectius i que vaja creixent i evolucionant amb el pas de les unitats”* (EP.MEF). Aquesta percepció haurà d’anar variant amb el pas del temps d’acord amb el progrés de l’alumnat (Domingo, 2010), ja que *“si veus que evoluciona més, toca exigir un poc més i al contrari. Sempre cal adaptar-se a les seues particularitats”* (EP.MEF). D’aquesta manera, alguns autors com López-Pastor (2006) o Ruiz-Omeñaca (2008) afirmen que en aquestes escoles cal optar per una avaluació continua. L’especialista d’Educació Física ens confirma que *“prenc nota del que passa significatiu de cada sessió i ho avalue”* (EP.MEF), ja que com hem dit el progrés i l’aprenentatge el marca l’alumnat de forma diària, no un moment determinat al final de cada unitat *“l’avaluació final és la suma de tot, res més”* (EP.MEF).

#### *Avaluació compartida i democràtica*

L’avaluació a la que fem referència també haurà de ser necessàriament compartida i democràtica. I és que abans d’establir una nota, existeix un consens entre tots aquells que participen en el procés d’ensenyament-aprenentatge (Pedraza & López-Pastor, 2015). En aquesta participarà l’alumnat i el professorat per tal de convertir l’avaluació en una ferramenta formativa; *“abans de ficar notes els cride i comentem el que s’ha fet correctament i en què es pot millorar de forma*

*conjunta*” (EP.MEF). Així mateix, afirma que *“els demane que em diguen el que ells opinen i podem per què no variar aspectes d’aquesta avaluació”* (EP.MEF), donant per tant importància a la decisió de l’alumnat en funció de l’edat, ja que *“en els més xicotets és complicat i alguna vegada intente, però és difícil”* (EP.MEF). Un clar exemple de que aquesta avaluació compartida s’instaura des de menuts i es va accentuant de forma progressiva amb el pas dels anys (Domingo, 2010).

Pel que fa a com s’arriba a aquesta avaluació, i de forma prèvia al consens, cal tenir en compte que, tal i com exposa el mestre d’Educació Física: *“registre el seu treball i després fique una nota a la que estic obligat”* seguint un criteri que tracta de ser el més objectiu possible, ja que *“ells la decideixen i jo la pose”* (EP.MEF). A més a més, defèn la necessitat d’utilitzar diversos tipus d’avaluació (Escudero, 1987), i més quan es treballa a partir d’experiències i recursos molt variats com és el cas d’aquestes escoles (Bustos, 2011).

Entre d’altres, l’autoavaluació, ja que *“a final de cada trimestre, i després de parlar amb ells, m’agrada que es valoren no tant a nivell numèric sinó valorant el que han après o no de cada apartat, a nivell de conducta, etc.”* (EP.MEF) i la coavaluació o avaluació entre companys o companyes per a conèixer la seva relació, però no per a establir puntuacions numèriques ja que, com assenyala el mestre d’EF: *“açò a vegades du problemes... però si clar, moltes vegades ho fem com a una estratègia per a conèixer les relacions entre ells, com valoren el seu treball i el dels companys, etc. però no amb notes... sempre afavorint la construcció d’un bon clima d’aula”* (EP.MEF). Una forma d’avaluar variada i contrastada, que com hem vist té en compte la visió del professor, de l’alumne així com dels propis companys/es de l’aula.

#### *Avaluació individualitzada i personal*

D’alta banda, aquesta avaluació també tindrà un caràcter individualitzat i personal. En aquest sentit, el professor especialista en Educació Física es pronuncia molt contundent al respecte afirmant que: *“no m’agrada que vagen dient les notes de forma pública ni fagen comparacions amb la resta”* (EP.MEF). Aquesta situació ens permet evitar comparacions i situacions desagradables per

a alguns dels i les alumnes. Per tant, sobre aquesta destaca que: *“sols repassem tots els aspectes que ens interessin”* (EP.MEF). Sobretot perquè per a ell les notes no han de ser necessàriament numèriques, ni han d'establir una etiqueta a l'alumnat, simplement una forma de que cadascú sàpiga si el seu progrés va o no pel camí adequat (Boix, 1995).

D'altra banda, i de forma vinculada amb el caràcter íntim i personal d'aquesta, ens trobem amb una avaluació de l'alumnat molt més pròxima (Raso, 2012), ja que *“no tens la necessitat d'establir tantes anotacions diàries del que fan o no fan perquè saps perfectament el que ocorre, pots recórrer molt més a les seues opinions, al que pensen els companys”* (EP.MEF). Així mateix, *“pots provar moltes més coses, pots ser més creatiu”* (EP.MEF) i a més *“ningú t'exigeix la pressió de notes com en alguns centres, ni et qüestiona el que fas, eres tu qui coneix als alumnes en la teua classe i qui decideix sobre el que cal fer”* (EP.MEF). Una forma de treball més lliure, creativa i pròxima que permet avaluar de forma molt més realista, ja que tots els participants són conscients de quina és la realitat present a l'aula (López-Pastor, 2006; Vázquez-Recio, 2008).

#### *Avaluació formativa*

Finalment, l'avaluació haurà de tenir un caràcter formatiu i serà considerada com a un instrument d'aprenentatge (Fernández-Rodríguez, 2009). Sobre aquest aspecte, el mestre d'Educació Física considera que explicar l'avaluació: *“els ajuda, almenys saben per què i entenen què han fet bé i en què poden millorar”* (EP.MEF). De fet, afirma que *“normalment, sí que solen tindre-ho en compte i centrar-se més en eixos aspectes en el progrés del curs. Crec que és una estratègia que està funcionant prou bé”*. Per tant, veiem com optar per conscienciar a l'alumnat sobre allò que fa i sobre el que cal que millore, genera a l'aula un interès de l'alumnat per seguir aprenent de forma continuada (Roche, 1993).

El funcionament d'aquesta avaluació formativa pren un caràcter global en aquestes escoles, en el que s'integren tot els elements que s'han treballat a l'aula (López-Pastor et al., 2006). En aquest cas, l'entrevistat ens explica que: *“elabore una sèrie d'ítems a nivell més conceptual o teòric, pràctic i de actituds i vaig*



*marcant i complementant amb notes tots ells*". Sobre aquest aspecte, posa un gran ímpetu en que totes les aportacions de l'alumnat són considerades "de forma global i no com a una suma de notes" (EP.MEF). Així mateix, al preguntar-li pels exàmens tradicionals es mostra totalment contrari a la seua realització en aquesta etapa educativa, ja que considera que existeixen altres alternatives per conèixer el progrés de cada alumne: "Exàmens típics no crec que siguem ni necessaris ni útils en Educació Física ni en Primària general. Hi ha moltes formes de fer-los i d'avaluar" (EP.MEF).

No obstant, sí que considera que cal optar per alternatives que els ajuden a treballar aspectes més conceptuals o d'exposició tant oral com escrita, ja que en el futur es van a enfrontar a aquestes situacions tant en l'àmbit acadèmic com laboral. Per tal d'aconseguir-ho, ens dona a conèixer diversos exemples com "proves que fem per escrit per a valorar conceptes que es treballen i tal, però com a una activitat més, moltes vegades en grup, d'altres de forma individual, i per tal de millorar idees i enfrontar-se a la situació d'estar cara un paper ja que li servirà per al sistema que s'enfrontarà en el futur" (EP.MEF). Sobretot, llançant una afirmació molt més que reivindicativa al respecte, ja que considera que "per molt antideures o exàmens que siguem, després passen a l'institut i van a haver de veure-ho. Per tant, cal ser conscients del que fem i plantejar aspectes sense que tinguen la validesa que podria tindre un examen en quant a una nota, un valor definitiu, etc." (EP.MEF).

Finalment, i atenent al caràcter formatiu de l'avaluació, remarca la necessitat de que la qualificació siga considerada com una part de l'avaluació, aquella que s'entén com a obligatòria i necessària, "és important clar per a qualificar als alumnes, sense ella no podríem ficar notes" (EP.MEF). No obstant, coincidint amb autors com Abós-Olivares, Bustos i Boix, (2010), no cal entendre aquesta com a un element més dins d'un entramat molt més elaborat i important com és l'avaluació, ja que "açò és més una necessitat del sistema que altra cosa, perquè en EP ni el nostre objectiu ni el dels xiquets és traure més nota que un company" (EP.MEF). Per tant, veiem com l'avaluació de l' Educació Física a l'escola rural més que un instrument qualificador es centra en la formació i consciència que aquesta puga generar en l'aprenentatge de l'alumnat (López-Pastor, 2004).

## 7.4. EL PAS DELS RECURSOS CONVENCIONALS A L'ÚS DE MATERIALS I ESPAIS DIVERSOS I ALTERNATIUS

Els recursos han sigut el gran inconvenient que ha condicionat l'ensenyament de les escoles rurals al llarg de la història (Feu, 1998; Santamaria, 1996; Sauras, 1980). Sobretot, a causa de la continua relació que trobem entre aquestes i els pocs recursos materials, espacials i personals amb els que compten (Mata, 1980). A continuació, tractarem de conèixer quina és la realitat que les conforma així com les possibilitats educatives que presenten dins de l'àrea d'Educació Física.

### 7.4.1 RECURSOS MATERIALS

Primerament, cal remarcar que l'escola rural tradicionalment sempre ha comptat amb poques subvencions que no li han permès situar-se a nivell de recursos a l'altura dels centres ordinaris (Pedraza, 2008). Per aquest motiu, alguns dels entrevistats afirmen que compten amb recursos materials més reduïts que les escoles de majors dimensions: *“en quant a materials la veritat és que jo he estat en centres grans molt més dotats que este.”* (EGM. RO). Un aspecte que afecta directament a l'àrea d'Educació Física, ja que s'afirma que aquestes escoles solen comptar amb molt poc material específic per a l'àrea i que a més sol estar en mal estat (Dolz, 2005). Sobretot, en el cas de les i els mestres itinerants que formen part d'un CRA, ja que resulta difícil transportar aquest tipus de materials d'una població a altra (Adell, 2003; Mora & Páez, 2010) i que com diria l'especialista entrevistat, fa que *“acabes no duent els materials a l'altre centre i que acabes quedant-me amb els que tinc, ja que al final es deteriora amb tant de viatge”* (EGM. RU).

Tot i això, diversos entrevistats afirmen que, tot i comptar amb menys recursos, disposen dels necessaris d'acord amb la quantitat d'alumnat present al centre: *“com som poquets no necessitem molt de material. Les coses males es poden fer coses bones”* (EGM. RO). Una optimització dels recursos que pot desencadenar l'efecte contrari, sobretot si aquests són aprofitats tractant d'obtenir els màxims beneficis *“tenim més coses tenint menys coses”* (E4) i que vindria a confirmar que els recursos disponibles són suficients per a garantir un

ensenyament de qualitat al ser un centre de menors dimensions i amb un nombre més reduït d'alumnat (Raso, 2012). Sobretot, des de la confecció dels CRA i l'interès creixent de l'administració cap aquestes escoles (Bernal, 2009), ja que s'ha impulsat la creació de mesures per tal d'afavorir les escoles rurals i, en aquest cas, el CRA ha sigut una clara aposta per millorar les escoles de menors dimensions: *“Hi ha més recursos perquè s'ha format el CRA, perquè si no s'haguera format...”* (EGM. RU). Per aquest motiu, a hores d'ara els recursos de l'escola rural es troben en augment (Pedraza & López-Pastor, 2015) i alguns dels entrevistats s'atreveixen a afirmar que a hores d'ara *“ací hi ha més recursos que en un col·legi normal i més recursos tant materials com de docents. Ací t'arriba més dotació que en un col·legi normal i corrent”* (EGM. AR).

Si aprofundim en l'àrea d'Educació Física, podem observar que els materials convencionals disponibles segueixen sent inferiors als de l'escola ordinària, però es troben adaptats al nombre de personal amb el que compten aquestes escoles. El que ens permet observar que aquests materials lleugers són els que *“generalment estan en el centre... cons, piques, pilotes, rajoles de plàstic, neumàtics, cordes...”* (EP.MEF) i que aquestes sí que compten tant amb material convencional suficient, com també amb material específic d'ús habitual com poden ser raquetes o *sticks* (López-Pastor, 2006). No obstant, la falta de quantitat i varietat en els materials condueix als professionals a optar per recursos alternatius no convencionals elaborats a partir de la recerca i l'experiència prèvia. Així ho expressa el mestre d'EF: *“Buf, molts materials, tots els que puc realment. Tot el que trobe, busque per Internet i veig que em pot, ho utilitze en les classes”*; així com sorgits per tal de potenciar la creativitat, ja que tal i com exposa: *“fem altres activitats, com elaboració de material per part dels alumnes”* (EP.MEF). L'alumnat serà l'encarregat de dissenyar els seus propis recursos a partir de materials reciclats, de rebuig o d'altres de baix o cap cost que puguin ser aportats des de casa. Un aspecte que garanteix l'aprofitament i optimització dels recursos garantint un respecte essencial cap a la natura i l'entorn pròxim (Pedraza, 2004).

Per tant, veiem com *“moltes vegades, si vols ser original, doncs toca buscar tu fora altres materials que siguen interessants, demanar coses que veus i que ens*

*ho aproven, etc.*" (EP.MEF). Un fet que implica renovar-se i estar en continua formació davant les exigències materials del mercat, per adaptar-se d'acord amb les possibilitats econòmiques d'aquestes escoles. El mestre d'EF reconeix que: *"afegir sempre afegiria coses innovadores, creatives que van sorgint a nivell pedagògic. Mira la revista esta que tinc, per exemple, on veus les pilotes grans de kinball, etc."* (EP.MEF). En definitiva, veiem com el propi context educatiu serà clau a l'hora de buscar i crear materials alternatius, així com de recollir-ne d'altres per part dels ajuntaments o de les famílies de l'alumnat (López-Pastor, 2002).

Sobretot, cal prestar una atenció especial als materials aportats per les famílies ja que presenten un importància fonamental al llarg de tota l'etapa educativa (Ruiz-Omeñaca, 2008), i així ho indica el mestre d'EF: *"Moltes vegades es demana a les famílies que porten materials que no volen per a fer coses a l'aula, creem nous materials, etc."* (EP.MEF). Un clar exemple el trobem a l'hora de construir didals, ja que els *"demanem cartes, esparadrap,...i per a fer sticks de hoquei, els demanem un pal de granera i botelles i solem funcionar així i va bé"* (EP.MEF). Un conjunt de materials que, en definitiva, conformen un àmplia gama de recursos polivalents, susceptibles d'usar-se per a una gran multitud de jocs i activitats (Pedraza, 2011). De la mateixa manera, el mestre ressalta la importància dels *"materials del centre: cal donar-li ús per a tot el que siga possible. Així comptarem amb més materials i no amb les coses de sempre"* (EP.MEF). Tot tenint en compte que, per suposat, han d'estar adaptats a la realitat educativa i a l'alumnat al que van dirigits en particular (Ponce de León, Sanz & Torroba, 2000): *"això si després eixos materials cap adaptar-los"* (EP.MEF).

Ara bé, aquest fet no implica que aquests materials no convencionals i polivalents substituïsquen per complet als convencionals presents en el centre (Raso, 2012), sinó que permet combinar ambdós tipus de recursos i, per tant, obtenir majors possibilitats educatives que ens permeten escollir uns o altres en funció dels objectius a treballar (Santos-Pastor, 2000). Per exemple, *"per a jocs populars, culturals, jocs preesportius i expressió corporal solem combinar els materials del centre amb altres que ells duen de casa. Després ja en altres coses com les*

*habilitats motrius i tal pues simplement gastem els materials necessaris del centre” (EP.MEF).*

Finalment, des de l'àrea d'Educació Física també es planteja la necessitat d'utilitzar les noves tecnologies a l'hora de treballar a l'aula per tal d'adaptar l'escola a les exigències de la societat actual, ja que les TIC *“estan a l'ordre del dia i hui no podem concebre una vida sense tecnologia i sense Internet. Per tant, en les nostres classes també es planteja el treball amb les TIC, recerca de treballs, dubtes que cal que busquen, etc.”* (EP.MEF). D'aquesta manera, es pot corroborar que *“sí que són necessàries”* i un tant imprescindibles *“si es treballa per projectes en contacte amb la societat, ja que els permet buscar informació en temps real i contrastar dades”* (EP.MEF). Unes afirmacions que vindrien a corroborar que les escoles rurals han d'estar encaminades a l'ús de recursos i eines digitals perquè aquestes milloraran les seues possibilitats educatives i permetran a l'escola estar totalment vinculada a les exigències de la societat actual (Mora & Páez, 2010; Pedraza & López-Pastor, 2015).

#### 7.4.2 RECURSOS REFERENTS ALS ESPAIS

##### *Falta d'espais específics*

L'ús de recursos espacials diversos és possiblement l'aspecte que més ens permet identificar l'ensenyament de l'Educació Física que es du a terme en aquestes escoles (López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008). I és que la falta d'espais específics afecta tant a l'ensenyament d'aquesta àrea com al funcionament del centre en general. Unes limitacions que afecten principalment a les aules i a l'espai present al pati. Per una banda, a les aules perquè *“aquestes són xicotetes i no hi ha molts colors ni res”* (E2), unes instal·lacions que *“no estan preparades”* (EGM. RU) i que *“són molt limitades”* (EGM. RO). Cal recordar que *“en una escola normal les aules solen ser molt grans i amb molts xiquets, i ací les aules són més o menys normals i estan prou buides”* (E5). Per altra banda, sobre el pati una de les entrevistades afirma que: *“crec que va a explorar perquè està ple de xiquets”* (E1). Un aspecte que desencadena que *“quan estan jugant a una cosa, hem de quedar-nos en un racó”* (E1). Així doncs, podem observar que tant les classes com el pati són molt reduïts i, per tant, existeix un marge

d'actuació limitat per a dur a terme les classes (Domínguez-Cabrejas, 2002). Per aquest fet, s'afirma que a les escoles rurals “*solem tindre molts menys recursos que les escoles normals*” (E5) o que “*les escoles rurals presenten molts menys recursos espacials que les escoles ordinàries*” (E1).

En el cas de l'Educació Física aquesta problemàtica és més que visible, ja que no es disposa de gimnàs ni d'un espai cobert per a dur a terme les classes de l'àrea quan les condicions climatològiques impedeixen treballar al pati: “*Sí, és veritat, quan plou, com no tenim gimnàs, venim a classe o a alguna aula i fem altres activitats.*” (EP.MEF). És a dir, no solen comptar amb instal·lacions específiques per a la pràctica motriu o, si es troben, són molt limitades (Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011). Aquest fet ha sigut exposat com un dels principals problemes ja que, per exemple, determinats continguts, com els jocs esportius, no comptaran amb instal·lacions específiques cobertes (pavelló) ni descobertes (pistes poliesportives) per a la seua pràctica (Barba & Pedraza, 2015).

No obstant, Ponce de León, Sanz i Bravo (2002) afirmen que aquesta problemàtica sorgeix al comparar el model rural amb l'ordinari, ja que no comptar amb instal·lacions específiques no limita la pràctica de continguts, sinó que condueix a optar per altres alternatives que faciliten la seua aplicació a l'aula. A més a més, destaquen que variar els espais: “*no afecta negativament a l'ensenyament, però a vegades el dificulta un poc*” (EGM. RO). Així doncs, podem concloure que el professorat rural presenta una gran consciència de les seues limitacions i veuen en el futur una possibilitat per a superar-les: “*És una limitació que tenim. Això és així i, de fet, ja està en els plans construir un espai xicotet per a fer Educació Física de forma coberta per a quan plou o fa molt de fred*” (EP.MEF). No obstant, fins que arribe el moment, cal tenir en compte les limitacions i adaptar-se als recursos amb els que compta el centre per tal d'extraure els màxims avantatges, ja que segons afirmava una de les entrevistades: “*si ho tens, millor i si no, t'adaptes al que hi ha*” (EGM. RO). Una tasca que, de fet, permetrà valorar la capacitat del professorat a l'hora d'enfrontar-se a la realitat educativa (Uriel, 2002).

En definitiva, podem observar que tenir menys espais on dur a terme les classes no suposa “*un problema per a què tots estudiem bé*” (E2). Per aquest motiu, s’arriba a la conclusió de que “*es pot aprendre igual que en les altres escoles*” (E5) i que aquesta pràctica permet que el professorat indague per aconseguir les dinàmiques o activitats més oportunes (Domingo, 2010), ja que: “*quan menys recursos tens, més imaginació*” (GD1. SO). Així mateix, els espais reduïts generen que “*els grans poden jugar amb els xicotets*” (E1) o que “*cinquè i sisè tenen un aulari aixina, els de quart podem aprendre més perquè com escoltem als de cinquè i sisè*” (E1). Per tant, l’intercanvi d’experiències entre grans i menuts i els grups multigràu, fan que aquests espais tinguin una utilitat pedagògica i didàctica que va més enllà de la disponibilitat de les infraestructures de l’escola rural (Adell, 2003; Boix, 1995).

Al llarg dels següent apartat veurem de quina forma i a través de quins espais l’escola rural aconsegueix convertir aquesta limitació d’espais en un centre amb grans possibilitats educatives en els que el propi centre i els recursos de la comunitat resulten fonamentals per a entendre l’ensenyament que en aquesta es du a terme.

#### *Optimització dels espais (dins del centre)*

Quan parlem d’optimitzar els espais, fem referència a la capacitat que té l’escola rural per aprofitar els recursos amb els que compta per tal de garantir un ensenyament amb les mateixes condicions i possibilitats que les escoles de majors dimensions (Domínguez-Cabrejas, 2002). Per aquest motiu, es parla de l’optimització de les instal·lacions amb les que compten, tant dins com fora del centre, afirmant que “*amb menys recursos podem fer lo mateix que altres eixint de l’escola, fent activitats*” (E3). Una clara aposta per l’ensenyament obert a l’exterior i per la realització d’activitats vinculades amb el medi que redueixen la necessitat de comptar amb grans espais (Bustos, 2011).

El millor exemple el trobem a l’especialitat d’Educació Física ja que, a pesar de no comptar amb gimnàs, alguns dels entrevistats consideren que “*quan plou podem fer Educació Física en classe i tenim els recursos que necessitem i podem portar-los de casa*” (E2). Sobre aquest aspecte, s’afirma que “*si no tens*

*gimnàs i un dia plou, amb un grup reduït podries fer Educació Física perfectament [...] cosa que, en una classe de 28, fer Educació Física a classe, si no tens gimnàs, és pràcticament impossible*” (EGM. RU). D’aquesta manera, el professorat mostra la necessitat d’adaptar-se a les necessitats de cada escola, afirmant que *“tot és qüestió d’adaptar-se”* (GD1. RU). En definitiva, veiem com es substitueixen aquestes instal·lacions específiques per la utilització d’espais alternatius que, encara que no han sigut dissenyats per a la pràctica d’Educació Física, poden ser adaptats i utilitzats pel professorat d’aquesta àrea per a dur a terme les seues classes (Barba, 2004).

Així doncs, quan l’oratge no acompanya, es treballen a l’aula *“aspectes més conceptuals, de creació de materials, de preparació d’exposicions o treballs grupals, i en l’aula multifuncional, que és la que generalment funciona com a aula d’Informàtica [...] fem danses i jocs que no requerisquen grans moviments, ja que és l’aula coberta més gran del centre”*. De fet, l’escola rural per la ràtio que presenta pot aprofitar els recursos dels que disposa i reconvertir-los en espais aptes per a l’aprenentatge d’altres activitats distintes a les realitzades dins de l’aula ordinària (Pedraza, 2011). Per aquest motiu, al llarg de la intervenció proposada, l’alumnat va poder aprendre que *“no feia falta un espai gran per a jugar a moltes coses”* (E1) i que *“no fa falta tindre moltes coses per a jugar i divertir-se”* (E4). Per tant són conscients de que l’escola rural disposa dels recursos necessaris per a dur a terme un ensenyament de qualitat si s’aprofiten les possibilitats d’aquesta, ja que segons afirma un dels alumnes: *“té prou recursos”* (DOC11) ja que *“com som poquets xiquets no necessitem tantes aules i podem jugar a tot”* (EGM. J).

A més a més, aquesta distribució espacial desencadena la necessitat de fer ús d’altres espais alternatius coberts dins del centre. Per exemple, una zona semioberta que puga estar present al pati o en el seu defecte les porxades o entrades al centre (López-Pastor, 2006). També, les aules multifuncionals que solen ser de grans dimensions i utilitzades per a treballar diverses especialitats (Ruiz-Omeñaca, 2008). És a dir, que *“podem aprofitar una aula per a molts cursos”* (E3) o que *“hi ha classes que s’utilitzen per a més coses, la classe d’anglès s’utilitza també per a música”* (E2). D’aquesta manera, sense comptar



amb grans espais es poden dur a terme les mateixes activitats que en qualsevol centre ordinari (Feu, 1998). Tot es qüestió de planificar-se per aconseguir els objectius proposats, el que implica la col·laboració amb el professorat per tal de distribuir-se els espais, ja que *“cal que no hi haja ningú allí perquè en eixe cas, algú dels dos ha d'anar a l'aula. Però bueno amb organització i parlant tot es soluciona”* (EP.MEF).

No obstant, aquest fet no suposa que les escoles rurals no vulguen ampliar els seus recursos espacials, sinó que poden sobreviure amb aquests, a pesar de que consideren que la seua implementació suposaria un gran avanç per a la qualitat educativa d'aquestes escoles (Raso, 2012). Per aquest motiu, una de les entrevistades afirmava que: *“tindre un gimnàs sí que seria prou xulo perquè els dies que plou no podem fer Educació Física i si venen molts més xiquets per a l'any que bé, on els posem a tots?”* (E1). Així mateix, també seria una mesura positiva *“habilitar l'aula de multiusos”* (E1).

*Optimització dels espais (fora del centre):*

Més enllà dels espais exposats anteriorment, diversos autors afirmen que el major avantatge d'aquestes escoles el trobem en les possibilitats educatives que proporciona l'exterior del centre (Boix & Bustos, 2014), ja que tal i com afirma el propi mestre: *“pràcticament en cada unitat fem alguna sessió o diverses en algun espai del poble, ja siga l'assut municipal, el poliesportiu, la plaça, etc.”* (EP.MEF). Per tant, trobem en l'entorn natural i en els indrets públics del municipi, els espais educatius fonamentals que contribueixen a la formació integral de l'alumnat, ja que *“els permet aprendre en contacte amb la seua realitat, la del seu poble i amb la naturalesa que tant cal respectar i cuidar”*.

Per una banda, trobem els espais coberts fora del centre, com és el cas de locals o llocs municipals proporcionats per l'ajuntament (Barba, 2004), que són utilitzats quan els mestres del centre consideren que poden que es oportú, doncs *“sempre estan disponibles, ja que l'ajuntament si no estan ocupats sols en dir-li-ho el dia d'abans podem anar sense ningun problema”*. Una sèrie de recursos espacials variats, entre els que destaquen: *“un auditori municipal de grans dimensions, l'agència de lectura, el propi ajuntament, inclús per a fer alguna visita, i bé*

*qualsevol espai del poble amb l'ajuda dels policies locals i tal, cap problema.*" (EP.MEF). Tanmateix, tot i comptar amb la total disponibilitat d'aquests recursos, no són utilitzats *"de forma tant habitual com sortir al carrer, però igual una o dos vegades per projecte sí que els solem utilitzar"* (EP.MEF).

D'altra banda, trobem els coneguts els espais a l'aire lliure. Parlem principalment del medi natural, ja que l'escola rural presenta moltes possibilitats en la naturalesa sense que sortir a l'exterior siga una barrera, sinó una possibilitat per dur a terme les classes de l'àrea (Adell, 2003; López-Pastor, 2002), tal i com ho expressa un dels seus mestres: *"Utilitzem el medi natural per a treballar molts continguts d'Educació Física...jocs populars, orientació, alguns esports, etc."* (EGM. RU), *"la veritat que ens encanta jugar fora del centre"* (E3). Tot tenint en compte que no es tracta d'un fet aïllat i puntual, sinó que forma part de la rutina diària de l'escola rural, ja que *"realment fem sessions fora en tots els blocs de continguts"* (EP.MEF). Al cap i a la fi, la plaça del poble, el carrers i altres espais o entorns pròxims a l'aula acaben convertint-se en part fonamental del treball d'aquesta àrea (Barba, 2004). Per tant, podem concloure que l'Educació Física a l'escola rural es nodreix i construeix a partir de l'activitat en els espais fora del centre que, en gran mesura, actua com alternativa de les limitacions espacials de l'interior del recinte escolar (López-Pastor, 2006).

D'aquesta manera, els diferents espais anteriorment esmentats podrien ser utilitzats i complementats entre sí segons les necessitats, sense arribar a que aquests espais substituïsquen la pràctica d'habilitats esportives dutes a terme en instal·lacions específiques, sinó més bé oferint alternatives viables que permeten a l'alumnat desenvolupar-se en el seu context (Ruiz-Omeñaca, 2008). I és que per al professorat: *"És necessari eixir. Tenim més espai, però si tinguérem gimnàs i llocs dins doncs ho complementaríem i seria millor, clar"* (EGM. RU). A més a més, aquestes activitats desenvolupades en contextos naturals, ens permetran gaudir d'una major amplitud d'espais (Aguado, 2005) i genera una gran motivació que suposa per a l'alumnat sortir al medi natural (Barba, 2014). Així ho manifesta: *"La veritat és que ens encanta eixir a jugar fora del cole i fer Educació Física"* (E3). Així doncs, diversos autors coincideixen amb els i les participants en afirmar la necessitat d'optar per activitats vinculades amb la

diversitat d'espais existents i desenvolupar continguts com els circuits, la orientació, la marxa o els passeigs en bicicleta de formes diferents (López, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008).

En definitiva, podem observar que a l'escola rural s'opta per a dur a terme activitats en la naturalesa o en llocs del poble, en poder utilitzar l'aula com a gimnàs o pavelló cobert momentani o en definitiva per fer que una aula pugui tenir múltiples funcions, com podria ser impartir Educació Física, Anglès, Música o Informàtica en el mateix espai (Domínguez-Cabrejas, 2002; Tous, 1981). Una sèrie d'aspectes que suggereixen que no fan falta grans espais per a dur a terme un ensenyament com cal, sinó que cal potenciar l'adaptabilitat al context a partir de la cerca d'alternatives que permeta el màxim aprofitament dels recursos (Barba, 2006). Per tant, sembla que comptar amb majors recursos materials i espacials seria beneficiós per a les escoles rurals, però no un fet indispensable que afecte a la seua supervivència. A més a més, cal remarcar que a pesar de que els espais reduïts poden suposar un inconvenient, també poden tenir una gran utilitat pedagògica i didàctica, l'intercanvi d'experiències entre grans i menuts que fonamenta un ensenyament més proper i directe (Santamaria, 1996).

#### 7.4.3 RECURSOS PERSONALS

Cal recordar que com s'ha dit anteriorment en la subcategoria de "professorat reduït i polivalent", les escoles rurals compten amb recursos personals limitats, que en el cas de l'Educació Física, sol ser un únic professor/a acompanyat pel seu alumnat: "*normalment els alumnes i jo, com en totes les escoles i matèries, diria jo*" (EP.MEF). Encara que calia recordar que la formació del CRA i l'augment de la matrícula havien generat un increment de la plantilla del professorat que també afecta a l'àrea d'Educació Física que passava de tenir un a dos professors (veure apartat anterior referit a "*Ser mestre d'Educació Física a l'escola rural*").

Tot i això, al llarg d'aquest apartat cal exposar i remarcar quins són els recursos personals complementaris que també formen part de les classes d' Educació Física (Ponce de León, Sanz & Bravo, 2002), i que com exposava el mateix

mestre d'aquesta àrea, és un factor primordial a tenir en compte ja que permet ampliar les possibilitats educatives d'aquesta escola: *“cal destacar és que de forma complementària ens ajuden algunes persones a fer sessions com pares o mares, voluntaris que solen ser familiar o amics, inclús companys d'altres classes, etc.”* (EP.MEF). Així doncs, veiem com pràcticament en cada unitat existeixen agents externs que participen en l'ensenyament dut a terme a l'escola (Boix, 1995; López-Pastor, 2002; Santamaria, 1996). Entre ells, són les famílies les que tenen un paper més destacat (Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011), ja que *“som una escola que ens agrada separar les barreres entre escola i famílies. Ja duquem diversos cursos plantejant moltes activitats en les que participen els pares i els agrada a ells i als xiquets/es. Per tant, cal seguir optant per aquestes”* (EP.MEF). De fet, l'especialista d'Educació Física vinculava l'èxit del centre i l'augment de la ràtio amb aquesta participació més que habitual de pares i altres agents voluntaris: *“Jo crec que aquest fet és un dels principals que explica l'augment del nombre d'alumnes en els centres en els últims dos o tres anys”* (EP.MEF). De la mateixa manera, s'exposa la participació i suport condicional d'altres agents vinculats amb l'administració local (Ruiz-Omeñaca, 2008) que, en aquest cas de forma complementària, participen al llarg del curs escolar, com és el cas de les institucions municipals, ja que *“si els necessitem estan ahí i participen en tot el que faça falta, tant qualsevol membre de l'equip de govern com ens donen la total disponibilitat dels dos policies que hi ha al poble, etc.”*( EP.MEF).

#### 7.4.4 RECURSOS TEMPORALS

Pel que fa als recursos temporals cal destacar el predomini d'una gran flexibilitat horària (López-Pastor, 2006), ja que tot i que la distribució de les sessions parteix de la normativa establerta al currículum, aquestes barreres temporals que impliquen les sessions es difuminen en la realitat educativa d'aquestes escoles, com indica l'especialista d'Educació Física: *“En principi, igual, però sí que és cert que no existeixen tantes barreres en tot açò. Moltes vegades parlem el professorat i decidim allargar/acurtar alguna classe si falta treballar alguna cosa”* (EP.MEF). Com diria Barba (2011), és una escola que no presenta estructures tancades a nivell temporal, sinó que permet que les

dinàmiques o activitats proposades siguin prolongades d'acord amb les necessitats o exigències del professorat i de l'alumnat. El mateix opinava una de les altres entrevistades, que li llevava importància a aquestes situacions: *“De vegades gasten dos classes perquè les explicacions duren molt, però això no passa res perquè també aprenem més”* (DOC 2).

Així mateix, exposen la gran diferència entre les distribucions temporals dutes a terme en les escoles ordinàries (Domingo, 2010; Raso, 2012), ja que *“en un centre més gran les sessions estan totalment delimitades i, quan sona el timbre, has d'estar ja preparat per a començar i a vore qui s'atreveix a demanar un poc de temps a algun company si no tens massa relació amb ell.”* (EP.MEF). Una diferència que es veu majorment accentuada al treballar per projectes interdisciplinars que engloben diverses matèries:

*Per a fer projecte o simplement per a fer alguna activitat que puga ser interessant per a dues matèries, existeix molt bona relació entre el professorat i açò és pot fer sense problema. L'altre dia que sortirem i anàrem a l'assut. Férem dues hores perquè anàrem amb la tutora en hora de CN i inclús arribarem a agafar un poc de pati. La duració no sol ser un problema* (EP.MEF).

Una sèrie d'aspectes que mostren en definitiva una major permissivitat a l'hora de trencar les barreres curriculars i horàries (Sauras, 2000), encara que requerint l'acceptació i conformitat de cada professor/a en particular i respectant el seu dret a voler participar, ja que tal i com exposava el mestre d'Educació Física existeix *“Molta flexibilitat, respectant el treball de cada professor i àrea. No val ajuntar-nos dos i dir va ens ajuntem i prou, tot ha de tindre un sentit i ha de ser exposat a la resta de companys del centre”* (EP.MEF).

## **8. EFECTES DEL PROJECTE D'APRENTATGE-SERVEI**

Després d'observar quines són les característiques de l' Educació Física a l'escola rural de Fortaleny, passarem a analitzar quins són els efectes que genera l'aplicació d'un projecte d'ApS en una escola amb característiques particulars com la rural. Una aplicació que parteix de l'àrea d' Educació Física però que d'acord amb l'essència d'aquestes escoles, va acabar convertint-se en una

proposta interdisciplinària. Per tal de respondre aquesta qüestió, a continuació exposem un mapa conceptual que ens ajudarà a entendre d'entrada aquesta distribució per categories (veure figura 3). En aquest parlarem per una banda dels efectes que ha generat l'aplicació del projecte a nivell "d'aprenentatge" en l'alumnat, i d'altra banda, en la part de "servei", parlarem de l'impacte i transformació social que ha tingut la seua aplicació tant dins com fora del centre.

### **8.1. EFECTES DEL PROJECTE A NIVELL D'APRENTATGE**

En aquesta primera part s'exposa allò que l'alumnat sembla haver après amb l'aplicació d'aquest projecte. Així doncs, podem afirmar que d'acord amb els objectius vinculats amb l'aprenentatge, de forma transversal han aconseguit intercanviar opinions i punts de vista, valorant i respectant les aportacions de la resta de companys. Així mateix, han après a utilitzar les noves tecnologies com a ferramenta de recerca d'informació. Tanmateix, han participat en tasques de cooperació elaborant estratègies de recerca i comprensió comunes, a formular entrevistes així com a dialogar i debatre amb companys de diferents edats. Si aprofundim en les diverses àrees que han sigut treballades, trobem un gran predomini d'assoliments en l'àrea d'Educació Física, encara que també varen ser assolits continguts d'Educació Artística, tant des de la vessant Plàstica com de l'Educació Musical.

Així doncs, si comencem per la vessant artística, per una banda han sigut capaços de construir un projecte comú amb alumnat de diferents edats, valorant per tant les aportacions de cadascun dels membres participants. De la mateix manera, han desenvolupat la creativitat potenciant l'expressió escrita i la representació gràfica. Per l'altra, i fent referència a l'àrea de Música, han sigut capaços de recrear una xicoteta banda musical amb l'aportació de diferents grups instrumentals. En aprofundir en l'àrea d'Educació Física, podem observar que s'han dut a terme activitats fora de l'àmbit escolar en diferents zones del poble. Així mateix, s'han desenvolupat hàbits de respecte cap a la natura i medi ambient, sent conscients de que cal cuidar l'entorn que els envolta. En conseqüència, han après a divertir-se sense fer ús d'una gran quantitat de recursos materials ni espacials per a poder divertir-se.

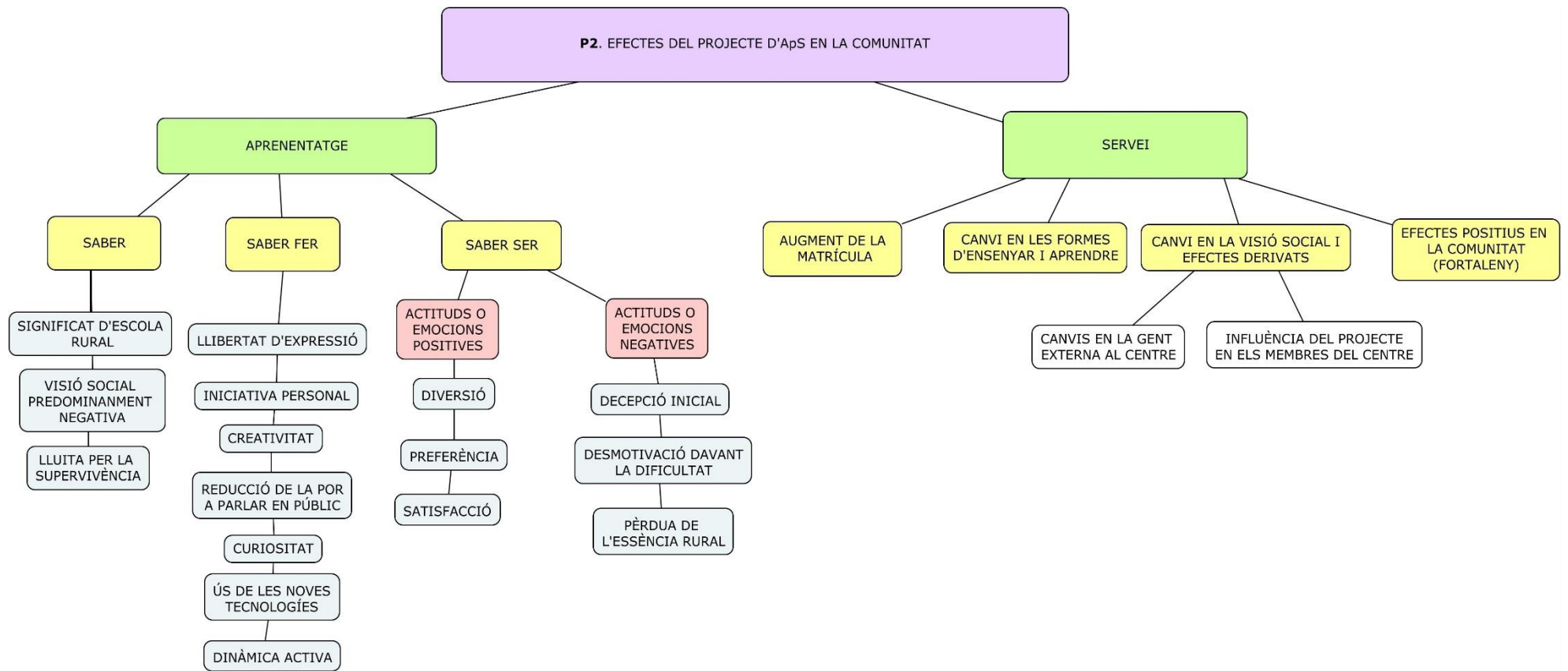


Figura 3. Efectes del projecte d'ApS en la comunitat

També a treballar a partir de jocs amb materials reciclats, desenvolupament hàbits de respecte cap a la natura davant de la necessitat de reduir la contaminació. Finalment, han pogut conèixer i experimentar diferents jocs populars i tradicionals vinculats amb el poble de Fortaleny i amb la cultura del nostre territori.

Amb aquesta anàlisi, s'han pogut observar quins han sigut els objectius curriculars que, en major o menor mesura, s'han aconseguit amb l'aplicació d'aquest projecte, tant de forma transversal com de forma particular, en cadascuna de les àrees que han format part, principalment la d'Educació Física. No obstant, cal remarcar que aquest estudi no pretén demostrar quins objectius curriculars s'han vist o no afavorits per l'aplicació d'aquest projecte, ja que aquestes dades foren registrades i avaluades per cada docent en particular. Principalment, perquè les finalitats del nostre estudi es dirigeixen a descobrir els objectius d'aprenentatge derivats de l'aplicació del projecte més enllà dels paràmetres curriculars. Per tal, s'ha procedit a organitzar les dades a partir de quatre categories principals que s'ajusten als criteris de l'educació proposats per Delors (1994) "C1.SABER, "C2.SABER FER", "C3.SABER SER" i "C4.SABER COMPARTIR". Una classificació, que, com veurem al llarg d'aquest apartat, ens permet conèixer i distingir entre la naturalesa, procedència i finalitat de les dades exposades.

#### 8.1.1 SABER

La primera d'aquestes, la que fa referència al "SABER" més conceptual, es troba dividida en tres subcategories: significat d'escola rural, superació dels prejudicis socials i supervivència.

##### *SIGNIFICAT D'ESCOLA RURAL*

Al llarg d'aquesta intervenció l'alumnat ha après el que significa formar part d'una escola rural, cosa que els ha generat una gran conscienciació social sobre el context de referència i sobre el sentit de dur a terme la iniciativa, tot a partir de la posada en pràctica d'un programa d'ApS (Conway, Amel, & Gerwien, 2009; Rodríguez-Gallego, 2014). Com exposa un dels entrevistats, *"he après moltes més coses sobre l'escola rural i buscant informació he après més coses,*



*avantatges, desavantatges, etc.*” (E4). També, s’han adonat que és una escola diferent a la ordinària: *“pensava que esta escola, per exemple, era una escola normal com les de Sueca i m’he donat conter de que són millors estes perquè sí, perquè el funcionament, la situació, l’entorn...i tot això”* (E4). Un testimoni també exposat per un dels altres entrevistats: *“Abans no coneixia realment el funcionament d’estes escoles i no era conscient de que érem una escola diferent que les de Sueca”* (E5); tota una sèrie d’aspectes que els ha permès reflexionar sobre la seua escola i ser crítics amb la realitat pròpia (Warren, 2012). Això els ha permès poder arribar a parlar d’una escola privilegiada que presenta grans beneficis a nivell pedagògic i didàctic per les seues característiques singulars (Bustos, 2011; Feu, 1998; Santamaria, 1996, 2014).

Per aquest motiu, consideren que fer un debat sobre aquesta, buscar informació a Internet o escoltar el testimoni de diverses entrevistes destinades a gent del poble els ha permès *“entendre millor com és (l’escola rural) i que estem en una escola privilegiada”*(E2). Sobretot perquè, tal i com afirma l’especialista d’Educació Física, abans d’aquesta etapa, en la que s’ha dut a terme el projecte d’ApS, l’alumnat no era conscient del tipus d’escola del que formaven part i, per tant, una iniciativa com aquesta podia generar un efecte molt significatiu a l’hora de conscienciar a l’alumnat (Corbatón-Martínez et al., 2015). El mestre ressalta que: *“Igual els has despertat la curiositat i comencen a reflexionar, perquè jo per exemple haguera vingut sempre a una escola com estes i ho vius amb normalitat i no te pares a pensar”* (EG. RU). Un increment de la conscienciació de la pròpia realitat i de les característiques que la conformen es considera com a necessària per a posteriorment dur a terme un servei a la comunitat (Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001). De fet, diversos autors atribueixen a aquesta com un dels principals avantatges a l’hora de treballar amb ApS dins de les nostres aules en l’alumnat d’edat temprana d’Educació Primària o Secundària (Richards, Wilson, & Eubank, 2012), així com si es treballa aquesta conscienciació concretament des de l’àrea d’Educació Física (Chiva-Bartoll, Moliner-Miravet & Salvador-García, 2020; Mumford & Kane, 2006).

Per aquest fet, una de les mestres participants afirmava que *“és una bona iniciativa per a que els alumnes siguen conscients del tipus d’escola que tenen”*

(EG. RO). De la mateixa manera, les dades ens demostren que amb aquesta proposta l'alumnat ha començat a cimentar actituds de defensa cap a les escoles rurals: *“Estem en una escola privilegiada i que és molt bona esta escola”* (E3). Per tant, són conscients de que *“cal cuidar-la de cara al futur”* (EG. RO) i ens mostra una vegada més que l'ApS genera actituds de reivindicació social cap a la realitat que defensa o cap a l'entitat amb la que es treballa convertint el vincle entre emissors i receptors del servei en una ferramenta pedagògica de gran magnitud per a treballar la responsabilitat social, la participació activa i l'esperit crític (Chiva-Bartoll, Gil-Gómez, Corbatón-Martínez & Capella-Peris, 2016).

### VISIÓ SOCIAL PREDOMINANTMENT NEGATIVA

Entendre el significat i el que suposa formar part d'aquestes escoles també els ha permès conèixer els prejudicis socials als que es troben sotmeses per part de gran part de la societat (Boix & Bustos, 2014; Santamaria, 2014). A la vegada, també els ha ajudat a ser més conscients d'allò que suposa conèixer la visió social existent cap aquestes, per tractar de mostrar quina és la realitat de la comunitat de la que formen part (Corbatón-Martínez et al., 2015).

Així doncs, podem observar que la visió social cap a les escoles rurals és predominantment negativa (Bustos, 2011). Tal i com afirmen els entrevistats: *“Quan parlen d'elles, no parlen bé. Diuen que tenen molts menys recursos, que no tenen tants professors”* (E1). Sobretot, perquè *“ells creuen que és una escola que al tenir menys, no podem fer tantes coses, podem aprendre menys i no és aixina”* (E3). Una visió que s'agreuja al tenir en compte l'escassetat d'alumnat amb el que compta l'escola rural, que de fet és un dels principals motius que condueixen a moltes famílies a optar per un ensenyament ordinari (Domingo, 2013; Ruiz-Omeñaca, 2008).

Un clar exemple l'aporta un dels mestres entrevistats, afirmant que *“té amistats que no porten a la xiqueta a Llaurí perquè veia que els grups eren massa reduïts i no l'acabava d'apanyar, i l'ha matriculat en una classe que en són 28”* (EG. RU). Aquesta és una mostra de que *“encara no s'aposta per l'escola del poble”* (EG. RO), o *“per les escoles que compten amb més d'un nivell per aula”* (EG. RU), sobretot *“perquè consideren que amb dos nivells en la mateixa classe”* (EG. RU)

“no van a ensenyar-se igual” (GD1: RO) perquè sembla que “no li prestares tanta atenció” (EG. AR). Tots aquests conformen una sèrie de prejudicis socials que han arribat a arrelar molt en la societat. Fins i tot als pobles que tenen aquestes escoles existeix gent amb aquestes creences i que, per tant, preferien dur als seus fills o familiars a les escoles més grans del voltant: “Això sí que passava molt en Fortaleny, segons teníem entès...” (EG. RO). Per això, sembla de vital importància aplicar aquest tipus de projectes en els que es defensen els valors i el sentit de formar part d’una mateixa comunitat, que a més difereix molt de la visió social existent cap aquestes (Birdwell, Scott & Horley, 2013). En aquest cas, alguns autors afirmen que aquest tractament social i comunitari millora si les activitats o tasques encomanades són plantejades a partir de l’activitat física i de l’esport, ja que els permet descobrir una realitat mentre milloren el seu estat de salut i es diverteixen juntament amb els seus companys i companyes a partir de la pràctica d’activitats grupals (Bruening, Peachey, Evanovich, Fuller, Murty, Percy, Lauren & Chung, 2015; Capella-Peris, Gil-Gómez & Martí, 2014). Per tant, es planteja la necessitat de que aquesta metodologia estiga present a l’hora de formar als futurs Mestres d’Educació física (Domangue & Carson, 2008).

Tornant a l’eix vertebrador de l’argumentació, cal remarcar que les escoles rurals també han tingut sempre un paper secundari de cara a l’administració, coincidint amb allò que afirma un dels entrevistats: “Jo crec que ha tingut sempre un paper més secundari. Açò ho veiem perquè constantment ens trobem problemes d’administració que no han tingut en compte este tipus d’escoles”. De fet, segueixen existint inspectors que desconeixen l’existència d’aquestes escoles: “quan estava en l’altre CRA d’Alacant va vindre l’inspector i va preguntar què és un CRA? I era inspector...Imagina’t que no ho coneixia ni ell” (EG. RU). Una consideració social que, de nou, deixa a l’escola rural en un segon plànol o com a una educació desprestigiada i sotmesa a la urbana (Marugal, 2013; Pedraza & López-Pastor, 2015), ja que “és com a que anem sempre darrere, en eixe aspecte almenys sí” (EG. RU). Per contra, l’avanç de la societat actual i les iniciatives que estan duent a terme molts grups de professionals han servit per a millorar la situació d’aquestes escoles, almenys de cara a l’administració. Així ho expressa un docent: “L’altre dia va vindre l’inspector i jo no sé ací, però allí li va agradar molt i la impressió que va tindre va ser molt bona... ja que estava molt

*content de com estaven les classes...*" (EG. RO). Per aquest motiu, dues de les mestres entrevistades exposaven que: *"Ara pareix que s'està movent un poc més"* (EG. RO, AR). Malgrat aquest fet, un dels mestres entrevistats afirmava que aquestes millores segueixen sent fets aïllats i que no formen part de la norma habitual: *"Això serà perquè l'inspector està movent-se més i s'ha volgut involucrar en este tipus d'escoles"* (EG. RU). No obstant, veiem que aquestes escoles segueixen estant relegades a un segon pla de poca importància per a les autoritats competents en aquesta matèria (Chaparro-Aguado, 2017).

D'aquesta manera, ens trobem en una situació que tot i ser millorada, segueix sent confusa per a la major part de la societat. Principalment, per als més menuts que es veuen sotmesos a les contínues contradiccions sorgides quan es parla d'aquestes escoles: *"Posava coses que no sé si eren positives o negatives"* i *"diuen que tenen molts menys recursos, no tenen tants professors i això no sé si es negatiu"* (E1). Per aquest motiu, resulta crucial treballar amb ApS per a poder millorar aquesta visió social i contribuir al desenvolupament integral de l'estudiantat, independentment de la realitat de la que formen part (Arrington, 2010; Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra & Ruiz, 2018), ja que *"així començarien a parlar millor... perquè normalment parlen mal de les escoles rurals"* (E1), *"per a que la gent sàpiga que les escoles rurals, encara que tinguen menys avantatges, menys recursos, poden fer el mateix que altres"* (E3), *"per a ensenyar a la gent què és l'escola rural, i per a explicar a la gent com treballem en esta escola, sobretot als que no coneixen les escoles rurals."* (E4).

A partir d'aquest canvi metodològic i amb els efectes que se'n deriven de la seua posada en pràctica (Chiva-Bartoll & Martí, 2016; Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero, Capella-Peris & Salvador-García, 2020), tractarem d'aconseguir que gent que desconeixia la realitat educativa d'aquestes escoles passe a creure en el model de referència que poden suposar aquestes (López-Pastor, 2006), ja que *"quan es fa una cosa d'estes i es mostra..., a lo millor gent que mai... jo que sé,... ha pensat en este tipus de coles, li desperta un poc..."* (EG. RO). També aquells *"que no sabien ni que existien este tipus d'escoles"* (EG. RU). Sobretot, *"perquè la gent del poble ho té ací, però igual te'n vas a València capital i la gent no coneix este tipo d'escoles"* (EG. RU). Tots aquestos són un recull d'aspectes que

ens permeten concloure que: *“Sense escola no hi hauria poble i este tipus de projectes són els que segurament podran fer que les escoles d’aquest tipus tinguin una millor repercussió en la societat”* (EG. RU).

#### LLUITA PER LA SUPERVIVÈNCIA

La visió social negativa i el tractament de l’administració cap a l’escola del poble, coneguda per l’alumnat a través d’aquesta iniciativa, també ha generat la necessitat de lluitar per la supervivència d’aquestes escoles (Feu, 1998; Santamaria, 1993). Les escoles al món rural són la base del progrés i futur del poble en el que estan situades (Domingo, 2013) i, per tant, de la societat que els conforma: *“Un poble necessita una escola perquè potser que molta gent se’n haja d’anar a viure a altres lloc per culpa de l’escola”* (E2), ja que *“si desapareixen les escoles, el poble també pot desaparèixer”*(E4) i açò afectaria al futur de molts pobles de la comunitat o país al que es faja referència (Gotari, 2014; Martínez-Odría, 2005; Martí-Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2007).

També, perquè contínuament es troben en perill davant l’amenaça de ser tancades en el moment en el que la matrícula siga insostenible per a l’administració: *“al ser tants pocs xiquets, moltes escoles rurals estaven tancant-les”* (E5). L’escola Pública de Fortaleny va viure recentment una situació semblant: *“L’any passat no, l’altre, quan jo anava a segon, no hi havia i no sé perquè..., no sé què em van comentar, però va estar a punt de tancar pels pocs alumnes que tenia”* (E1), i que du vinculada la dimensió social i ciutadana promulgada per l’ApS, evidenciada en la part del servei que necessàriament ha de realitzar-se davant de problemàtiques socials detectades (Halsted, 1998; Hegarty & Angelidis, 2015).

Davant d’aquesta situació, sembla necessari dur a terme iniciatives que aposten per la continuïtat d’aquestes escoles, com és el cas d’aquest projecte que ha generat la necessitat de lluitar per a defensar aquesta realitat (Jacoby, 2015; Fernández-Rodríguez, 2009). Així doncs, *“crec que pot aportar que la gent que no coneix l’escola, pugua veure com és, que ho senta i que puguen vindre a aquesta escola”* (E2); sobretot, perquè *“al veure com és, tindran ganes de vindre i cada vegada hi haurà més gent”* (E2), ja que en *“este documental es defèn lo*

*que fem ací en l'escola*" (E5). A totes aquestes mesures cal afegir la lluita del propi poble, ja que *"aquest també s'ha d'implicar en l'escola per a que es matriculen els xiquets perquè si al final se'ls emporten fora del poble, l'escola s'acaba també"* (EG. RU). Contràriament, podria ocórrer com en algunes poblacions properes on existeix un sentiment de desarrelament cap al poble. Una situació que provoca que *"cada vegada hi hagen menys matricules i què passa?... que el cole perillarà si no és que desaparega"*(EG. RU).

Així mateix, s'exposen quines serien les conseqüències negatives que podria desencadenar la desaparició de l'escola rural (Chaparro-Aguado, 2017; Bustos, 2011; Feu, 1998; Santamaria, 1993, 2014). Primerament, cal parlar de la despoblació: *"Podrien passar moltes coses, gent que se'n anara del poble"* (E1), un aspecte que conduiria a que *"el poble estiguera trist, ja que no hi haurien xiquets. Els xiquets tindrien que anar a Sueca a algun col·legi i tindrien que portar-los en cotxe i hi ha moltes famílies que no poden portar-los per treball o algo."* (E3). Per tant, els xiquets i les famílies se'n anirien perquè *"no hi hauria escola i, per tant, la tindrien lluny"* (E4). Tots aquests són aspectes que, tal i com afirma una de les mestres entrevistades, derivaria en que *"si tingueren que portar en cotxe als xiquets a un altre lloc, se'n anirien tots"* (EG. AR).

D'aquesta manera, i d'acord amb les conseqüències que pot desencadenar la despoblació, trobem que el poble comptaria amb un retrocés en el reconeixement social que a hores d'ara presenta, ja que *"este poble ja no seria tan conegut, perquè també és molt conegut per l'escola"* (E1). Cal tenir en compte que el sistema pedagògic que s'està utilitzant en l'actualitat comença a ser reconegut per a la resta de la societat. Així mateix, es produiria un retrocés en el turisme, ja que *"vindria menys gent a visitar-lo."* (E1); provocarien que *"el poble estaria com apagat"* (E1), ja que *"quedaria buit, com un poble fantasma"* (E4), *la gent jove se'n aniria*" (EG. AR) i *"al final, no hi hauria ninguna matricula, no hi haurien xiquets i la mitja del poble és gent major, tal i com passa en moltes pobles d'interior que la mitja són de 60-65 anys"*.

Esdevindria un futur desolador per a un poble que alguns dels mestres entrevistats cataloguen com el seu final, ja que afirmen que sense escola *"s'acabaria el poble"* (EG. RU, AR). Així doncs, veuen la necessitat de lluitar per

la supervivència d'aquestes escoles, manifestant les seues possibilitats i tractant de garantir la supervivència del poble en el que s'ubiquen (Marugán-García, 2016; Raso, 2012), en aquest cas el de Fortaleny.

### 8.1.2. SABER FER

En la segona categoria, denominada "SABER FER", exposarem aquells aspectes que ha desenvolupat o millorat l'alumnat amb l'aplicació d'aquesta proposta d'ApS. Entre tots ells, trobem la llibertat d'expressió, cooperació, iniciativa, creativitat, reducció de la por a parlar en públic, curiositat, ús de les noves tecnologies i dinàmica activa. A continuació, coneixerem en major detall cadascun d'aquests i com es troben vinculats amb la pràctica de les metodologies experiencials en general i de l'ApS en particular.

#### LLIBERTAT D'EXPRESSIÓ

En la primera d'aquestes, la llibertat d'expressió, l'alumnat entrevistat afirma que han après a indagar en el món de les escoles rurals, podent qüestionar-se i expressar tot allò que consideraren oportú. I aquest és un dels principals fonaments pels quals giren aquestes metodologies experiencials i globalitzadores, el protagonisme de l'alumnat a l'hora de crear el seu propi coneixement (Kraft & Sakofs, 1985; Ledesma & Marrero, 2001). Tot amb la finalitat d'arribar a construir molts dels principis pedagògic que han de conformar l'educació actual (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016; Tonucci, 2010).

Així doncs, en tot moment han intercanviat opinions i sobretot han après a respectar les diferents visions o punts de vista (Martínez-Odria, 2005). Per aquest motiu, un dels entrevistats exposava que: *"M'agrada perquè puc comentar el que em pareixen a mi les escoles rurals i jo crec que està molt xulo"* (E1). Aquesta iniciativa també els ha permès expressar els aspectes positius i negatius que observen en aquesta escola i que els sembla *"molt bé perquè tots podem donar la opinió de com és aquesta escola, les escoles rurals i dir lo que mos pareix bé i mos pareix mal"* (E2), ja que *"el debat ha generat una gran declaració d'intencions del que sabia cadascun dels alumnes"* (QC1). També, els ha permès explicar el significat que té per a ells mateix formar part d'aquesta

realitat: *“M’he sentit bé perquè aixina he pogut explicar el que significa per a mi aquesta escola” (E5)*, cosa que dóna a conèixer les possibilitats que genera dotar de protagonisme i autonomia a l’alumnat a l’hora de construir el seu propi coneixement (Flecha & Castro, 2005; Freire, 2006). Un exemple el trobem amb la relació que tenen aquestes escoles amb les comunitats d’aprenentatge, sobretot per la participació activa i constant de les famílies en el procés d’ensenyament.

A més a més, s’ha potenciat la cooperació tant per part de l’alumnat com del professorat (Gil-Gómez, 2010). Per una banda, de l’alumnat perquè ha pogut intercanviar experiències entre grans i menuts i aprendre recíprocament. Per altra banda, també ha generat la necessitat de que el professorat coopere de manera conjunta per tal de posar-se d’acord per traure endavant un projecte de qualitat (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll, & Martí-Puig, 2014; Herold & Waring, 2016), del qual n’estan a hores d’ara molt orgullosos.

Una llibertat d’expressió que es troba molt present tant al projecte com en l’ensenyament dut a terme a l’escola rural de Fortaleny, ja que en aquesta *“sempre podem parlar tots, tots tenen la seua opinió” (E2)*. Aquest és un clar exemple de la importància que té per a l’escola rural respectar les opinions dels companys i companyes, i poder expressar-se lliurement (Domingo, 2013; López-Pastor, 2016). És una forma de plantejar l’ensenyament que també la trobem en l’essència de l’ApS. En aquest sentit, l’expressió i comunicació entre els i les participants és necessària per a poder aprendre mentre es du a terme un servei social (Eyler & Giles, 1999; Furco, 2002). Així mateix, ens confirma les grans possibilitats que presenta aquest mètode pedagògic al ser aplicat en aquest tipus d’escoles.

#### INICIATIVA PERSONAL

En segon lloc, podem observar que el projecte ha promogut la iniciativa personal en gran part de l’alumnat que ha participat, mostrant ímpetu i motivació per començar a treballar (Harding, Slivovsky & Truch, 2010). Per exemple, en aquells aspectes vinculats amb la decoració: *“Doncs jo vull començar a pintar...” (QC4.MA)*, a mi se m’ocorren algunes idees per a fer el cartell. Voleu que vos les



*diga?* (QC9. AL). També, trobem una gran iniciativa per part dels capitans a l'hora de treballar amb l'alumnat més menut: *"Primer fem el dibuix sobre el poble i després fem una frase entre tots, val?"* (QC9. CA).

Així mateix, mentre buscaven informació sobre les escoles rurals a la xarxa, trobem que alguns dels i les alumnes expressaven l'interès per aconseguir informació de qualitat, el que mostrava el compromís cap al projecte que va generar l'ApS a l'hora de millorar la convivència escolar (Puig-Rovira, Gijón, Martín & Rubio, 2011), a partir d'afirmacions com *"Va, que hem de trobar alguna cosa!"* (QC2/JO) o *"Seguim buscant, que la notícia del periòdic digital aporta poca informació"* (C2/NA). De la mateixa manera, aquesta iniciativa és utilitzada per a elaborar estratègies comunes al llarg d'aquesta recerca: *"Mira, podries tu llegir la notícia esta i jo revise la de la situació de les escoles rurals als anys 70!"* (QC2. CA). Aquesta és una clara mostra de cooperació i iniciativa entre els grups que escolliren per a treballar a l'aula. Finalment, la gran sorpresa fou contemplada en la sessió de les entrevistes (Ochoa & Pérez, 2019), degut a que amb l'explicació prèvia de com es dissenyaven aquestes, *"alguns alumnes s'atreveixen directament a formular preguntes i volen ser els encarregats de parlar amb els nostres participants"* (QC3).

Per tant, podem observar que el treball dut a terme en les diverses sessions proposades, principalment a través del debat, de les entrevistes o a l'hora de decorar el cartell o d'elaborar una creació conjunta, feren ús d'aquesta qualitat per a poder demostrar la seua validesa i la seua aportació al projecte (Batlle, 2011). Sobretot, mostrant-se crítics i implicats en la presa de decisions en cadascuna de les tasques proposades (Ayuste et al., 1994). I és en aquest moment quan el paper del docent resultava primordial, per tal de tenir en compte aquesta iniciativa, per tal d'extraure el major rendiment a totes les aportacions de l'alumnat (Capella-Peris, Gil-Gómez & Martí-Puig, 2014).

## CREATIVITAT

Per la seua part, l'anàlisi del projecte implementat ens permet observar que l'ApS també podria contribuir a millorar i desenvolupar la creativitat (Scott & Graham, 2015). Sobretot, en aquelles sessions vinculades amb la capacitat

musical (Bartleet, Sunderland & Carfoot, 2016; Prest, 2019) o artística (Bradshaw-Beaumont, 2017), on l'alumnat es mostrava implicat i molt creatiu: “*Se m’ocorre com decorar el cartell! Mira, podríem fer primer les lletres grans en colors i després situar paraules al voltant!... aixina quedaria xulo!*” (QC9. MAR) o “*Vaig a fer un poble, una escola, als meus amics, perquè l’escola és amistat i alegria*” (QC4. MA). A més a més, cal remarcar la creativitat de l'alumnat més menut de l’escola. Així queda recollit en el diari de camp: “*Observe una gran creativitat dels alumnes d’Infantil i primers cursos de primària per a expressar el que és per a ells l’escola rural. Són aportacions repletes de sentit.*” (QC4). Una expressió que, tal i com corrobora una de les alumnes més majors al explicar la composició del grup, ens permet apreciar la gran capacitat creativa dels més menuts a l’hora de representar de manera visual i gràfica: “*Neus ha fet moltes cares divertides i jo crec que vol dir que està molt contenta en aquesta escola*” (QC4. CA). El que ens dóna a conèixer els avantatges que genera l’ApS si es treballa a partir de tasques artístiques o esportives (Chiva-Bartoll, Moliner-Miravet & Salvador-García, 2020; Maravé-Vivas, Gil-Gómez & Chiva-Bartoll, 2019; Miller, 2012).

#### REDUCCIÓ DE LA POR A PARLAR EN PÚBLIC

La posada en pràctica del projecte també ha servit per a reduir la por a parlar en públic tant pel funcionament o les dinàmiques de les sessions (Tapia & Castro, 2014), que presentaven un caràcter dinàmic i de constant interacció entre els i les participants, com per la gravació d’aquestes (Breu, 2010). El que suposa en definitiva ajudar a millorar les competències socials i comunicatives de l'alumnat del centre (Perrenaud, Noreste & Sáez, 1999).

Per una banda, les sessions del projecte han generat que l'alumnat millore la comunicació oral i, per tant, puguin disminuir la por a parlar en públic: “*El debat comença amb poca intervenció dels alumnes, però una vegada comença un, la resta va incorporant-se progressivament.*” (QC1). Principalment, perquè presenten una gran càrrega d’interacció i comunicació oral, d’intercanvi d’experiències i de debat, sobretot en la part final de cadascuna d’aquestes on es du a terme una reflexió (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2014). Així doncs, segons va anar avançant la intervenció es va poder apreciar “*un gran*

*canvi des de inici fins ara, en aquest moment tots volen ser protagonistes. És cert que algun d'ells, sobretot el cas d'una alumna, li costava participar, però a poc ha anat proposant xicotets comentaris*" (QC9). Un dels aspectes que ha facilitat aquesta comunicació ha sigut la reflexió final duta a terme en cadascuna de les sessions, defensada per part de molts autors que la consideren com a necessària per a considerar que un aprenentatge arriba a ser significatiu (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001; Palmero, 2011). I que, a més, es troba englobada dins dels considerats com a pilars fonamentals de l'educació del segle XXI (Imbernón et al., 1999). En aquesta, on l'alumnat havia d'expressar davant dels companys i les companyes el que havien sentit o viscut al llarg de la mateixa *"la veritat és que fer una reflexió cada dia m'ha ajudat prou... ara ja no tinc eixa por tant gran"* (QC9. JO).

D'altra banda, la gravació del documental també ha resultat un factor clau per a reduir la por a parlar en públic (Breu, 2010). Per aquest motiu, un dels mestres entrevistats afirmava que: *"El fet d'estar gravant, i tot això, també és molt bò per a ells"*, doncs *"molts tenen vergonya per dir-ho aixina i el enfrontar-se a parlar davant d'una càmera, a parlar en públic, i al final ho han trobat com a algo [sic] natural."* (EG. RU). Cal tenir en compte que la duració d'aquesta proposta ha permès que no siga un fet aïllat sinó una continuació de sessions que, en definitiva, han servit per a consolidar aquesta pèrdua de por davant de la càmera: *"com no és una vegada a les mil sinó que ha sigut prou seguit, al final s'han acostumat a conviure"* (EG. RU). De fet, alguns dels mestres entrevistats valoren el progrés des de l'inici fins al final del projecte, afirmant que *"Al principi els costava més, però al final s'han anat acostumant"* (EG. RO) o que *"al principi sí que estaven més perceptius, mirant si gravaven, si no gravaven, però ara ho veuen com a algo normal. Es van anar adaptant"* (EG. RU).

Així podem observar com, de nou, la iniciativa i el paper destacat de l'alumnat sembla necessari per a encaixar amb el model d'ensenyament que du a terme el professorat que forma part d'aquestes escoles (Barba, 2008; López-Pastor, 2006). Aquest procedir permetrà a l'alumnat desenvolupar l'empatia i el respecte cap a la resta de companys que en cada moment tenen la veu protagonista (Scott & Graham, 2015) i encaixarà en la forma de treball que el ApS considera

necessària quan el projecte és aplicat durant aquestes primeres etapes educatives (Chung & McBride, 2015; Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012). El seu impacte, al igual que en l'educació universitària, presenta grans avantatges en els i les estudiants, i més si parteixen de l'àrea d'Educació Física (Butin, 2006; Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Chiva-Bartoll, Pallares, & Gil-Gómez; 2018).

### CURIOSITAT

L'augment de la curiositat de desig per aprendre també ha estat present en el projecte, ja que, com deia Batlle (2011), l'ApS presenta les garanties necessàries per a que l'alumnat es senta motivat per aprendre, entre d'altres, l'increment de la participació, actitud i rol protagonista, desig per formar part d'una comunitat, responsabilitat ciutadana i desig i motivació al millorar la seua conscienciació de la realitat (Billing, 2002; Jacoby, 2015).

En aquest cas, partíem de que la major part desconeixien que formaven part d'una escola rural i les característiques que la defineixen, i això ha generat que l'alumnat busque i indague per tal de descobrir quina és la realitat d'aquestes escoles. Un fet que els ha generat una gran curiositat per seguir aprenent i investigar sobre la seua escola. Un clar exemple el trobem en el document personal o reflexió escrita d'un dels alumnes participants, que ens afirmava que: *“No sabia que estàvem en una escola rural, però ara tinc ganes de saber més coses”* (QC2. MA). Això confirmaria de nou l'augment de la conscienciació i de la responsabilitat social que ha generat treballar a través d'un projecte d'ApS (Tapia, 2000), i més quan aquest és implementat en una comunitat social desprestigiada per gran part de la societat (Subirats, 2000).

Aquesta necessitat de conèixer la seua escola va conduir a l'alumnat a indagar a casa, donant per tant una vertadera funcionalitat al projecte (Martínez-Martín, 2008; Puig-Rovira & Palos, 2006), ja que *“al buscar informació he pogut aprendre més sobre aquestes escoles, però en casa vull saber més perquè la gent no parla bé d'elles si a mi sí que m'agraden”* (QC2. CA). Principalment, perquè després de dur a terme la primera sessió, vaig poder observar que *“els alumnes desconeixen que formen part d'una escola rural i el que suposa. Per aquest*

*motiu, els resulta motivador formar part d'aquest projecte per tal d'aprendre més i conèixer allò que els diferencia de les escoles de Sueca*" (QC1). Un fet que resultaria clau per a que l'alumnat seguira interessat en conèixer les seues característiques, avantatges i limitacions, sobretot per tal de pal·liar aquestes últimes aprofitant les particularitats de les que disposa (López-Pastor; Ruiz-Omeñaca, 2008).

### ÚS DE LES NOVES TECNOLOGÍES

L'ús de les noves tecnologies al llarg d'aquest projecte permet a l'alumnat aprendre a buscar informació i a utilitzar diferents ferramentes de manera virtual (Raso, Hinojo & Solá, 2015). A més a més, això els ha suposat una motivació extra, degut a que treballar a l'aula d'informàtica o amb aplicacions o material digital sempre els resulta atractiu i il·lusionant, com veiem a través del següent exemple redactat a un dels documents personals: *"Tant de bò tots els dies baixarem a la sala d'ordinadors a treballar"* (QC2. PA).

Al llarg d'aquesta proposta, l'alumnat afirma haver vist millorada la capacitat per a buscar informació a la xarxa des d'un inici amb grans dificultats expressades a partir d'afirmacions com: *"No trobem res!"* o *"Segur que hi ha alguna cosa de les escoles rurals?"* (QC2/AL), que posteriorment s'han vist diluïdes durant el transcurs de la sessió *"a pesar de que inicialment els ha costat trobar-ne, després han sigut capaços de consultar articles de periòdic i articles publicats"* (QC2). Fins i tot, aquesta proposta els ha permès conèixer diverses ferramentes que anteriorment desconeixen, com és el cas del buscador acadèmic de Google *"i no sabia que existia el Google Acadèmic!"* (QC2. MA), *"ni jo tampoc!"* (QC2. PAG).

També, *"han après a diferenciar entre aquella informació fiable provinent d'articles, d'aquella que per contra prové de pàgines web sense cap autoria reconeguda i que poden ser modificades lliurement."* (QC2). Per aquest motiu, al començar a treballar, es mostren entusiasmats amb el projecte i volen treballar a partir de les ferramentes presents als ordinadors (Boix & Bustos, 2014), tal i com expressa un dels alumnes *"podem utilitzar el PowerPoint per anotar la informació? Mola més que fer-ho a mà"* (QC2. IV). De la mateixa manera,

pretenen seguir treballant les notícies de manera *on-line*: *“Ens pots passar més notícies per a buscar en Internet?”* (QC2. MA). Tot açò ens permet observar la gran motivació i entusiasme de l'alumnat per aprendre de manera interactiva, a través de les noves tecnologies, la qual cosa fomenta el desenvolupament de les diverses competències (Zabala & Arnau, 2007).

### DINÀMICA ACTIVA

Finalment, el projecte també ha generat una dinàmica activa entre l'alumnat. Els motius es basen en que les diverses sessions proposades combinaven el treball a l'aula i el dut a terme fora d'aquesta, sent aquestes últimes les que propiciaren una major motivació perquè els permetrien aprendre les característiques i particularitats de l'escola rural de manera lúdica i divertida (Costa, Dueso, Pedrós & Vidal, 2006; Gil-Gómez, 2010). I és que, com podem observar: *“Els motiva molt fer activitats fora de l'aula, treballar de manera activa i experiencial a partir de la combinació de jocs i activitats conegudes i d'altres que desconeixen”* (QC5).

D'acord amb aquesta línia de treball, s'escullen activitats en les sessions que ja coneixen i els resulten familiars, de forma que resulten motivadores sense perdre aquelles que per contra són més estranyes i poden causar una major curiositat (Flecha & Castro, 2005). Tot amb l'objectiu d'eleva el grau de motivació de l'alumnat. En el cas d'aquest projecte, alguns dels alumnes afirmava que: *“El que m'agrada d'estes classes és que estem aprenent les característiques de l'escola rural fent activitats d'Educació Física i coses molt dinàmiques”* (QC5. JO), mentre que un dels seus companys ens deia que el que més li agrada és passar de la dinàmica d'aula, a les activitats fora del col·legi, ja que totes aquestes podien formar part del mateix projecte i li permetrien aprendre a partir d'experiències, generalment cooperatives, de naturaleses molt distintes (Gil-Gómez, Francisco & Moliner-Miravet, 2012; Salmerón, 2010), així ho ressalta el mestre: *“L'altre dia férem un dibuix i hui estem en l'assut...esta molt guai variar perquè en tot treballem i aprenem”* (QC5. RI).

Finalment, cal remarcar que la gravació de les diverses sessions dutes a terme ha desencadenat que aquestes seguien una dinàmica activa en la que l'alumnat

s'esforçara per parlar cada vegada millor, per sortir bé en la càmera i sobretot sense relaxar-se en cap moment (Breu, 2010). Principalment, perquè aquest estava sent valorat per diverses persones i posteriorment seria també contemplat per moltes més. Un aspecte que més que preocupar resultava motivador per a l'alumnat, que no dubtava en afirmar que "*el millor ha sigut tindre la càmera, tots els dies ens esforçaven per fer-ho súper bé.*" (QC1. RI).

### 8.1.3 SABER SER

La tercera subcategoria denominada "SABER SER" es troba dividida en dos subcategories: actituds positives i negatives. Dintre de la primera d'aquestes, la de les actituds o emocions positives trobem tres subapartats principals: diversió, preferència i satisfacció.

#### ACTITUDS, EMOCIONS I VIVÈNCIES POSITIVES

##### Diversió

En el primer d'aquests es parla sobre la diversió. Sobre aquesta, cal remarcar que l'alumnat defineix l'escola rural com una escola divertida i en la que gaudeixen amb la resta de companys: "*Ens divertírem molt!*" (E2) o "*m'ho passe molt bé en aquesta escola!*" (E5). A més, són conscients de que en aquesta es mescla el caràcter lúdic i d'aprenentatge (Bustos, 2011; Raso, 2012), afirmant que: "*Esta escola és divertida i s'aprèn divertint-se!*" (DOC8). Per aquest motiu, la recomanen a la resta de persones: "*Sé que t'agradarà molt esta escola!*" (DOC6).

Pel que respecta al projecte, hem pogut observar que ha resultat una experiència divertida per a l'alumnat perquè s'han combinat aspectes lúdics que coneixien prèviament amb altres de nous que els han resultat motivadors (Ariza, 2010; Bisquerra, 2009). Sobre el seu transcurs, destaquen que han gaudit amb la realització d'aquestes per les activitats dinàmiques proposades i per l'aprenentatge assolit sobre les escoles rurals com veiem a través de l'exemple d'un dels entrevistats: "*Sí, a mi m'ha paregut molt divertit! No per perdre classe, sinó perquè per mi, perquè he pogut aprendre més i també hem fet jocs que m'agraden i ja he jugat altres vegades i a mi m'agraden i això*" (E1).

La realització d'aquesta proposta també els ha permès interactuar amb gent externa al centre. Una pràctica de treball vinculada amb la comunitat que genera efectes positius a nivell acadèmic, personal i social (Chiva-Bartoll, 2014; Conway, Amel & Gerwien, 2009). L'experiència de treballar amb moltes persones *“ha sigut divertida i ha estat guai perquè hem après més coses sobre l'escola rural. Hem treballat junt a, per exemple, Voro, de música”* (E4) i *“sobretot, molt divertida perquè hem fet coses que normalment no solem fer”* (E5). De fet, un dels mestres col·laboradors del projecte considera que ha sigut *“positiu per als alumnes perquè jo crec que s'han fet activitats que són noves i diferents.”* (EM. RU). Un fet que atribueix a l'ApS un gran potencial educatiu per plantejar activitats que resulten motivadores i distintes a les que tradicionalment treballen a l'aula (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2014; Puig-Rovira & Palos, 2006).

A més, cal afegir el valor que suposa comptar amb la gravació d'aquestes. Un aspecte que genera motivació i entusiasme a l'alumnat, degut a que, tal i com afirma un dels entrevistats: *“Ens graven de vegades i està molt xulo!”* (DOC1). Per aquest motiu, resulta important treballar a partir d'estratègies audiovisuals que impliquen directament a l'alumnat, com és el cas del present estudi (Breu, 2010).

#### *Preferència front a l'escola ordinària*

En la segona d'aquestes, la preferència, cal remarcar que el projecte d'ApS també ha servit per a desenvolupar actituds de preferència de l'escola rural respecte a l'ordinària. En aquest sentit, molts de les persones entrevistades no dubten en afirmar que la seua és la millor escola: *“No sé per què hi ha gent del poble que se'n va a altres col·legis perquè vol i són més grans. Jo crec que, si fóra per mi, jo opinaria que està molt bé i que a mi m'agrada molt estar en aquesta escola”* (E1). De fet, trobem el testimoni d'una alumna amb passat a l'escola ordinària, que defensen l'ensenyament dut a terme en les escoles rurals: *“Jo també he anat a altra escola i sé que t'agradaria molt més aquesta!”* (DOC6).

Els motius que parlen d'aquesta preferència es basen principalment en la ràtio i la relació familiar existent entre l'alumnat que poden ser corroborats a partir



d'afirmacions del propi alumnat que ha après anteriorment en escoles ordinàries i, per tant, coneixen de primera mà la diferència entre les dues institucions. Entre d'altres, trobem que una de les alumnes afirma que: *“Jo, en segon d'Infantil, he estat en altra escola i no m'ha agradat molt, la veritat. Al final de curs sempre hi havia molta gent i... m'agrada més esta escola... Quan anava a la meua antiga escola només coneixia als de la meua classe i ara els conec a tots, conec a tot el col·legi”* (E1). D'aquesta manera, podem observar que els vincles creats a l'escola rural són directes, profunds i *“millors perquè tots se coneixen i hi ha menys gent i tots són amics”* (E2) i que, en aquesta, es generen grans vincles d'amistat i una relació molt més propera (Santos-Guerra, 1997).

A més a més, també trobem preferències a causa de l'ensenyament a través dels grups multigràu, sobretot perquè a les escoles ordinàries no compten amb aquest tipus de dinàmiques que tan motivadores resulten per als més menuts: *“Allí no fèiem activitats junts diversos cursos.”* (E3). Així podem observar que aprendre amb alumnat de diferents edats, o treballar de manera més dinàmica i experiencial que en les escoles ordinàries, sobretot a partir d'activitats fora del centre, és un dels majors avantatges que poden ser observats en les escoles rurals (Corchón, 1997, 2005; Cortés et al., 2002). Així mateix, trobem altres exemples que parlen de la preferència per la proximitat i facilitats que suposa anar a l'escola del poble: *“Es millor perquè poden anar els xiquets caminant, aprenem molt i, per això, tot són avantatges”* (E3). Inclús, trobem una alumna amb passat a una altra escola, que defensa l'escola rural pel tipus de metodologies i activitats que es realitzen en aquesta: *“La veritat és que m'agrada molt més esta escola per la forma d'ensenyar”* (E1), coincidint amb el que ressalten Howley, Theobald i Howley (2005) i Ortega (1995).

Per la seua part, els i les mestres defensen i prefereixen treballar en aquestes escoles afirmant que *“a mi també m'agrada mes ací. Jo crec que treballar en una escola rural és més enriquidor”* (EG. AR), *“Molt més enriquidor i molt més personal”* (EG. SO). Sobretot, perquè en aquestes es genera un tracte com més pròxim amb l'alumnat i les famílies (Hammer, Hughes, McClure, Reeves, & Salgado, 2005; Hernández-Díaz, 2000).

Finalment trobem gent que, per les possibilitats que veu en aquestes escoles, plasmades a través d'iniciatives pedagògiques en els últims anys, opten per vindre a formar-ne part perquè veuen que en aquestes es troba el futur de l'ensenyament (Chaparro-Aguado, 2017; Marugán-García, 2016; Santamaria, 2014). Així ressalten que *“hi ha persones que aposten per este tipus d'escoles, que per això venen en particular ací els que no són del poble”* (EG. RU).

### Satisfacció

Finalment, aquest estudi també ha generat una gran satisfacció entre les persones participants col·laboradores, en la línia del que apunten treballs com els de Bisquerra (2009), Capella-Peris, Gil-Gómez i Martí, (2014). Per una banda, per a les i els mestres especialistes ha sigut una experiència positiva que ha servit per a millorar en les seues respectives matèries . Per a la tutora i la resta de professorat, en general, ha sigut una experiència molt apropiada per a mostrar actituds de defensa cap a l'escola en general.

Sobre les valoracions dels i les protagonistes veiem que la mestra de música afirma que amb la sessió de la recreació d'una banda musical *“igual es pot, no sé,... els pot fer el cuquet d'anar a música. És que ací hi ha molts músics. Jo, la sort que tinc és que molts són músics”* (EG. RO). Per la seua part, l'especialista d'Educació Física afirma que ha sigut una grata experiència perquè a pesar de que *“hem seguit fent activitat d'Educació física i jocs, sí que és veritat que hem treballat alguns jocs nous”*. Sobre el projecte, en general, la totalitat del personal docent entrevistat afirma sentir-se molt satisfet i considera que aquesta iniciativa tindrà una gran resposta per part de la societat, coincidint amb la línia de treballs desenvolupats per Gil-Gómez, Francisco-Amat i Moliner-Miravet (2012) i Miller (2012). En gran mesura, estan convençuts *“que els agradarà i pense que el vídeo donarà resultats quan estiga acabat.”* (EG. RU). Un projecte del que també es sent satisfet el propi alumnat: *“Jo crec que està molt xulo!”* (E1). Sobretot, perquè tracta d'exposar la realitat de l'escola del poble, de la societat rural i, per tant, la font de cultura que *“li dóna moltíssima alegria al poble.”* (DOC12). Per aquest motiu, podem afirmar que seguint la línia de Patterman (1989), al ser aquest un estudi d'investigació col·laborativa, les distintes persones participants, després

de dur a terme la tasca educativa, es senten satisfetes amb el projecte i els ha generat actituds, emocions, etc., molt positives.

En aquest cas, s'ha aconseguit que l'alumnat es sume totalment a la causa i es senta identificat amb l'ensenyament que en aquesta escola es du a terme (Batlle, 2011). De fet, aquest era un dels objectius principals que buscava aquesta proposta d'ApS, rebutjant a més molts dels estereotips socials amb els que compta l'escola rural: *"Clar, el que t'han dit sobre l'escola és veritat, però jo opine que aquesta escola és millor que qualsevol altra"* (DOC6). Alguns dels i les alumnes es mostren més directes i defenen la seua escola: *"Jo no trobe ningun inconvenient a aquesta escola. Jo no trobe ningun problema, i tu?"* (DOC8). Així mateix, coincidint amb les propostes de Boix i Bustos (2014) o Barba (2004), afirmen que: *"Jo et diria que aprendries igual en aquesta escola que en l'antiga!"* (DOC5) o que *"no s'aprèn menys, s'aprèn més perquè hi ha poquets xiquets i el mestre està més pendent."* (DOC9).

D'aquesta manera, afirma l'alumnat que *"si has decidit quedar-te en aquesta escola és una boníssima decisió i podràs aprendre molt i tindre molts amics ací."* (DOC12), perquè *"sabem que som poquets, però amb un cor molt gran en aquesta escola rural."* (DOC13). Per aquest motiu, no dubten en recomanar assistir a l'escola rural, afirmant que: *"Ens divertírem molt, som poquets i ens podríem fer amics de seguida de tots ràpidament."* (E2), i que *"ací és millor perquè estan tots més units. Som com una família, estem en confiança, juguem entre tots, poden aprendre de altres cursos, poden tindre més amics."* (E3) Tots aquests són aspectes que altres autors han ressaltat en estudis centrats en l'escola rural (Feu & Soler, 2001; López-Pastor et al., 2006).

#### ACTITUDS, EMOCIONS I VIVÈNCIES NEGATIVES

Per la seua part, al parlar de les actituds o emocions negatives trobem tres subapartats: la decepció inicial en alguna sessió, la desmotivació davant la dificultat i la por a perdre l'essència rural. Unes actituds que han sigut exposades per l'alumnat i pel professorat del centre.

*Decepció inicial*

En alguna de les sessions del projecte, l'alumnat que pensava que s'anava a treballar a l'aula, no es sentia igual de motivat si tocava Educació Física (Casals, Vilar & Ayats, 2008; Gutiérrez-Sanmartín & Pilsa-Doménech, 2006). De fet, mostraven clarament el seu rebuig: *“No és just, ara anem a fer Educació Física.”* (QC6.JO) o inclús es preguntaven: *“Per què no ho fem en la classe d'anglès o matemàtiques?”* (QC6/RI). Per contra, aquestes situacions desapareixien ràpidament al començar a treballar, sobretot perquè s'adonaven de la dinàmica activa d'aquestes i de que, de fet, estaven formades per activitats vinculades amb l'activitat física i l'esport, reafirmant el potencial que presenta la nostra àrea de coneixement al llarg de l'Educació Primària (Cagigal, 2010).

*Desmotivació davant la dificultat*

La segona actitud mostrada, la desmotivació davant de la dificultat, va sorgir en alguna de les sessions de manera aïllada quan no sabien realitzar alguna activitat que requeria de major habilitat o destresa. Per exemple, així es recull en el diari de camp: *“Els resultava complex poder traure-les del diari i adquirir una correcta forma de llançament”* (QC6). Un aspecte que va generar *“una reducció de la motivació, a pesar de que el mestre explicava de forma pausada i exemplificada tot allò que no s'acabava d'entendre”*(QC6). Això demostra que cal tenir en compte els coneixements previs i partir d'experiències que els resulten familiars per tal d'arribar a desenvolupar-ne d'altres més complexes (Rodríguez-Gallego, 2014; Sandoval, 1996).

*Pèrdua de l'essència rural*

La tercera d'aquestes fa referència a la pèrdua de l'essència rural. En aquest apartat podem identificar alguns dels perills principals que preocupen als i les mestres de l'escola rural al dur a terme iniciatives d'aquest tipus (Arribas, 2008; Pedraza, 2011). Primerament, parlen de l'enfocament emprat per a dur a terme una proposta d'aquest tipus, atès que *“cada persona té un punt de vista diferent i, davant la mateixa situació, té una resposta diferent... i, clar, depenent de com s'enfoca el treball es podrà donar el cas de que més gent valore este tipus d'escola o menys gent.”* (EG. RU); *“Depèn de la venda del producte!”* (EG. RO).

Ara bé, confien en que aquest treball aportarà els resultats esperats i, per tant, suposarà un avantatge per a l'escola.

Per contra, l'aspecte que més els preocupa és que la difusió d'iniciatives com aquest projecte, sumades amb altres dutes a terme pel centre, puguen suposar un increment desproporcionat de la matrícula i la pèrdua de l'essència de l'escola rural (Abós-Olivares & López-Hernández, 2000; Barba, 2008). Així ho afirma una de les entrevistades: *"A mi, particularment... personalment no m'agradaria que perguera eixa essència... perquè és el més característic d'estes escoles, el poder treballar de manera més individualitzada i personalitzada en un grup menut i on pots arribar a tots perfectament. Si es converteix en una escola de 28 cada curs..."* (EG. RU).

Així doncs, consideren que l'essència d'aquesta la conformen la ràtio i els grups multigrau i que, per tant, la metodologia duta a terme en aquestes escoles no podria ser utilitzada en les escoles ordinàries (Domingo, 2014), almenys no de la mateixa manera: *"Tu pots gastar la mateixa metodologia, però no és el mateix treballar amb 28 que amb 10. No pots fer les mateixes dinàmiques."* (EG. RU). De fet, segons exposa una de les mestres: *"Ací, la gràcia que hi ha és el poc alumnat i l'atenció que tu li'ls dones. En un aula de 28, encara que el mestre vulga, i es mate, és que no pots."* (EG. AR). Per tant, consideren que una escola rural amb un elevat nombre d'alumnat, a pesar d'estar ubicada en aquest medi, deixaria de ser una escola rural per a passar a convertir-se en una escola ordinària (Feu, 2004; Santamaria, 1993), és a dir en un *"col·legi normal, encara que estiga en un àmbit rural i tot lo que tu vulgues."* (EG. AR).

Per la seua part, les especialitats també es veurien afectades per l'increment de matrícula. En el cas d'Educació Física no es podria treballar a l'aula: *"Jo, amb 28, un dia que plou, ja no puc fer Educació Física en classe"* (EG. RU). Per tant, es perdria una de les característiques principals d'aquestes escoles: l'optimització dels espais (Ponce de León, Sanz & Bravo, 2002; Uriel, 2002), ja que d'aquesta manera *"pareixerien formigues, hauríem de fer fitxes o un altre tipus d'activitats diferents... ara mateix, sí que puc fer perfectament en classe qualsevol tipus de joc, perquè apartem les taules i cadires i podem."* (EG. RU). Una condició que també afectaria a les dinàmiques dutes a terme en aquestes

escoles, atès que no es podria fer Educació Física a l'aula, no es podria sortir tan fàcilment a l'exterior a fer activitats, ni tampoc es podrien dur a terme dinàmiques que impliquen a les famílies (Costa et al., 2006; López-Pastor, 2006). Per aquest motiu, alguns autors exposen que aquesta forma de treball no és transferible a les escoles ordinàries. L'increment d'alumnat podria suposar un problema per a l'escola degut a que s'hauria de crear una nova escola, ja que aquesta no compta amb les instal·lacions adequades per a poder incrementar la matrícula i la resta de solucions pareixen no ser viables (Barba, 1998; Boix, 1995; Bustos, 2009).

L'ampliació de la matrícula també dificultaria la utilització de metodologies i dinàmiques de treball que són característiques d'aquest tipus d'escola (Fernández & Agulló, 2007): *“En Infantil, la metodologia que porten de tallers i racons, que van tots juntets, 3, 4 i 5 anys”, suposaria que “haurien d'anar 3 anys, per una part, i 4 i 5 per una altra, com està en Llaurí, per exemple, perquè només tenen dos aules també.”* (EG. RO).

Tanmateix, en la línia que ressalta Barba (2004), l'excés de ràtio també podria generar un gran problema per a l'Ajuntament, ja que hauria de fer-se càrrec del cost que suposa augmentar les instal·lacions i els recursos del centre: *“El problema el tindria l'ajuntament, que s'hauria de plantejar fer una escola nova i dependent del pressupost...”*. I és que, per les condicions que aquesta presenta en l'actualitat, no es troba preparada per a albergar una pujada notòria d'alumnat: *“Sempre ha sigut un col·legi molt xicotiu i, clar, ara no ne caben molts més.”* (EG. AR). Aquesta esdevé la gran preocupació davant d'aquesta possible situació: *“Imagina't que ara venen 20 de tres anys, 20 de quatre i 20 de cinc!”* (EG. RO), *“pues, a vore [sic] com ho faríem, perquè no hi ha gens de lloc!”* (EG. AR). A més, les solucions tampoc semblen convèncer a l'equip docent del centre, que rebutja totalment la possibilitat dels barracons: *“Eixa seria la solució que hi hauria fins que no...”*. Una proposta que s'encarrega de respondre un dels altres mestres participants: *“No és una solució tampoc.”* (EG. RU, RO). Així doncs, consideren que: *“Aleshores augmentar un poquet la ràtio no està mal, però que si augmenta molt tindríem un problema.”* (EG. RO).

Ara bé, com aquest no és un cas al que fàcilment puga arribar l'escola rural, i seguint la línia d'autors de referència en aquest àmbit com Boix (1995) o Santamaria (1996), cal lluitar per la supervivència d'aquestes escoles tractant, en cas d'arribar a la seua difusió màxima, de no convertir-les en una escola urbana repleta d'alumnat, ja que d'aquesta manera l'escola rural deixaria de ser rural.

#### 8.1.4 SABER COMPARTIR

En la quarta i última categoria denominada "SABER COMPARTIR", trobem les experiències que el projecte ha generat en l'alumnat a l'hora de compartir i intercanviar experiències entre grans i menuts. Una relació de la que també parlen autors com Bustos (2009, 2010) o Feu i Soler (2001), destacant així mateix els grans beneficis que genera l'intercanvi d'experiències entre alumnat de diferents edats durant aquesta etapa primària. En aquesta línia, segons afirma un dels alumnes entrevistats: *"A mi em va agradar molt treballar amb els més xicotets. M'encanta i valore l'experiència"* (E1). Principalment, perquè el paper de capità atorgat als majors va resultar motivador i clau per a que s'implicaren amb les aportacions dels companys més menuts: *"Existeix una gran cooperació en aquesta sessió. El paper de capità dels alumnes majors els ha motivat molt."* (QC4) i aquest té un paper clau dins del grup de treball: *"El que més m'ha cridat l'atenció és que els capitans [sic] dels equips sentien una responsabilitat afegida per ser ells mateix els que conduirien el treball, intentant que els alumnes més menuts pogueren contribuir a la seua realització."* (QC4). Per tant, en cas de que aquesta figura no duga a terme el seu paper es desencadena un problema per al grup de treball: *"En el grup de (JO), existeix una falta d'idees del capità, que afirma no saber dibuixar. Una desmotivació que contagia a la resta del grup."* (QC4).

D'altra banda, la cooperació també ha estat present en altres de les sessions del projecte, com és el cas de nombrosos programes d'ApS previs (Capella-Peris, Gil-Gómez & Chiva-Bartoll, 2019; Casals, Vilar & Ayats, 2008). En aquest sentit, tal i com exposava una de les alumnes entrevistades: *"Ens agrada buscar informació entre totes, aixina trobem moltes més coses."* (QC1. PG). O en el cas de la sessió musical on vàrem poder escoltar com un dels alumnes s'interessava

per la situació dels seus companys dient: “*Esteu preparats? Fins que tots no ho sàpiguem bé, no comencem...*”. Va ser un moment en el qual se n’adona que una de les companyes no troba l’instrument i exclama: “*Vaig a ajudar-la !*”(QC8. MC).

Finalment, també trobem un gran exemple del que va suposar aquesta cooperació en la sessió de confecció del cartell, ja que “*no sols s’han posat d’acord per a escollir el títol del cartell, sinó que han anat entre ells aportant idees per a crear un amb més sentit.*” (QC9). En aquesta es va donar a conèixer la importància de les opinions dels companys i les companyes i com aquestes poden nodrir-se recíprocament per tal de produir un millor resultat. Es tracta d’una participació democràtica que desencadena l’adquisició d’una gran quantitat de valors com el respecte, l’empatia o el sentiment de pertinença al grup (Castro, 2017). Ara bé, cal tenir en compte que alguns dels equips poden utilitzar aquesta cooperació per tal d’acabar ràpidament la seua tasca: “*En el grup d’(AL) ha predominat la simplicitat i rapidesa per acabar. És cert que s’han dividit les tasques i que tots han participat. No obstant, el treball ha sigut molt sintètic i ràpid.*” (QC4). Un fet, que per contra ha sorgit exclusivament en un grup en concret i que dóna a conèixer la importància que té el professorat a l’hora de treballar amb dinàmiques més actives com les que proposa l’Aps (Batlle, 2011).

Finalment, convé recordar que en aquest projecte també s’obté una valoració molt positiva de la col·laboració duta a terme pel professorat, que convé en que cal fer “*tot el que siga per a millorar...*” (EG. AR), doncs “*posar-nos d’acord no ens costa res.*” (QC5. RU). De fet, tots ells i elles afirmaven que: “*S’ha fet un gran treball!*” (GD1: AR) i “*estem molt contents de participar! Aixina que ja mos ensenyas el vídeo acabat, i tot!*” (EG. RO). Una mostra de l’entusiasme i compromís que ha causat aquest projecte, tant per al grup del professorat com per a la resta de la societat rural.

#### 8.1.5 APRENDRE DE FORMA COMPETENCIAL. UNA VALORACIÓ FINAL

El recorregut per les diverses categories exposades anteriorment ens donen a conèixer que les propostes metodològiques experiencials i globalitzadores permeten potenciar les característiques de l’escola rural i, per tant, ajudar a convertir-les en un referent educatiu (Domingo, 2014; Vázquez-



Recio, 2008). Sobretot, perquè de l'aplicació d'una proposta com aquesta es deriven una gran quantitat d'aprenentatges com els que s'han exposat al llarg d'aquest apartat. Els motius recauen en que l'ApS és una metodologia que encaixa amb el model educatiu rural, ja que en aquestes trobem grans similituds i complementarietats que permetrien a l'escola rural i a l'ApS nodrir-se recíprocament. Entre les metodologies, destacaríem: treballar de manera dinàmica i participativa tenint l'alumnat un paper protagonista, vincular els aprenentatges amb l'entorn per a que pugui experimentar i aprendre de manera funcional (Capella-Peris, Gil-Gómez & Martí-Puig, 2014; Miller, 2012). Així mateix, resulten interessants altres com: optar per un ensenyament global on s'aprèn de manera interdisciplinària, obrir el currículum a la resta de la comunitat educativa i entendre el significat de la pròpia realitat educativa o social (Chiva-Bartoll, Gil-Gómez & Martí, 2014; Ochoa & Pérez, 2019). Finalment, destacaríem: donar una major autonomia a l'alumnat per a elaborar estratègies de resolució de problemes, incentivar la cooperació a l'aula, així com tenir iniciativa i curiositat per tal de pal·liar qualsevol problemàtica social (Tapia, 2008) que, en aquest cas, es basaria en donar a conèixer que l'escola rural no és un model educatiu passat replet de prejudicis, sinó un possible referent pedagògic per al futur que encaixa perfectament amb l'interès de propostes metodològiques experiencials i globalitzadores com l'ApS.

## **8.2. EFECTES I IMPACTE DEL SERVEI**

En aquesta segona part s'exposa quin ha sigut l'impacte que ha tingut la proposta en els diversos participants (alumnat, professorat, voluntaris) i en la comunitat (mares, pares o familiars pròxims i veïnes i veïns del poble, externs al projecte). En cap cas es pretén donar la impressió de resultats causa-efecte. Més bé s'assenyalen i descriuen les fites sobre la contribució de les quals podria haver tingut un impacte favorable el programa aplicat.

Per tal de recollir les dades, comptarem amb les conclusions extretes a l'acabar el projecte, així com de les entrevistes grupals dutes a terme dos anys després de la seua aplicació, amb la finalitat de valorar quina ha sigut la seua transcendència real. A més a més, per a l'extracció de dades també s'han utilitzat diversos documents que donen detalls de l'impacte. Entre d'altres, el registre

d'entrada del col·legi on s'estableix la matrícula de cada any, els motius que justifiquen l'entrada de nous membres i el nombre de visualitzacions del vídeo-documental. Així doncs, el contrast dels diversos documents esmentats ens permeten distingir entre quatre categories principals: "Augment de la matrícula", "Canvi en les formes d'ensenyar i d'aprendre", "Canvis en la visió social i efectes derivats" i "Efectes positius en la comunitat (en Fortaleny)".

### 8.2.1 AUGMENT DE LA MATRÍCULA

En primer lloc, l'anàlisi de l'impacte del servei ens ha permès observar un augment significatiu de la matrícula. Segons afirma un dels mestres del centre: *"Ja portem tres anys que està augmentant."* (ESM. SO). Al parlar de xifres, ens trobem en aproximadament un 40% més. Tal i com es pot observar en el registre d'entrada del centre (veure annex 10), assistien aproximadament 70 alumnes i s'ha passat a 113 alumnes: *"Ha sigut un canvi prou substancial"* (ESM.RU). Es tracta d'un increment de la matrícula que també corrobora l'alcaldeessa de la població al donar a conèixer que *"des de 2013 fins ara s'ha triplicat la matrícula, ja que en 2013 teníem uns 47-49 alumnes i ara estem en 114"* (ESAJ.JU). Aquest és un canvi que afecta directament a la quantitat d'alumnat present en cada aula. De fet, en alguns casos, com afirma una de les entrevistades, ha tingut una evolució molt notòria: *"Abans érem 8 i ara som 19 xiquets/es"* (ESA.MA).

En la figura 4, podem observar l'evolució de l'alumnat a l'escola des que va començar el projecte fins al curs vigent 2020-2021. Un clar exemple que mostra el gran augment que es va produir en els dos o tres anys posteriors a la mateixa, on juntament a altres iniciatives, donaren una gran difusió a l'escola del poble arribant a superar els 100 alumnes com afirmen alguns dels veïns i veïnes entrevistades: *"Moltíssima gent va vindre. Pareixia que Fortaleny fóra una capital!"* (ESV. EL). *"Ja veus! Més del doble, eh? Quina barbaritat!"* (ESV. MI). Així mateix, podem veure que des del curs 2017-2018 fins a l'actualitat s'ha produït una estabilització en l'augment de matrícules, encara que aquestes tampoc s'han vist disminuïdes. Un fet que ens dona a conèixer el gran efecte social que genera implementar projectes educatius que comprometen a la comunitat i que tenen una gran difusió en les xarxes socials i Internet, a través de l'anomenada fase de reconeixement (Batlle, 2011; Gil-Gómez, Chiva-Bartoll

& Martí-Puig, 2014). A més a més, com veiem en les línies roja i verda de la figura 4, la quantitat de natalitat al poble sempre s'ha mantingut constant i l'augment d'alumnat ha sigut, en la major part dels casos, per part de famílies de fora del centre.

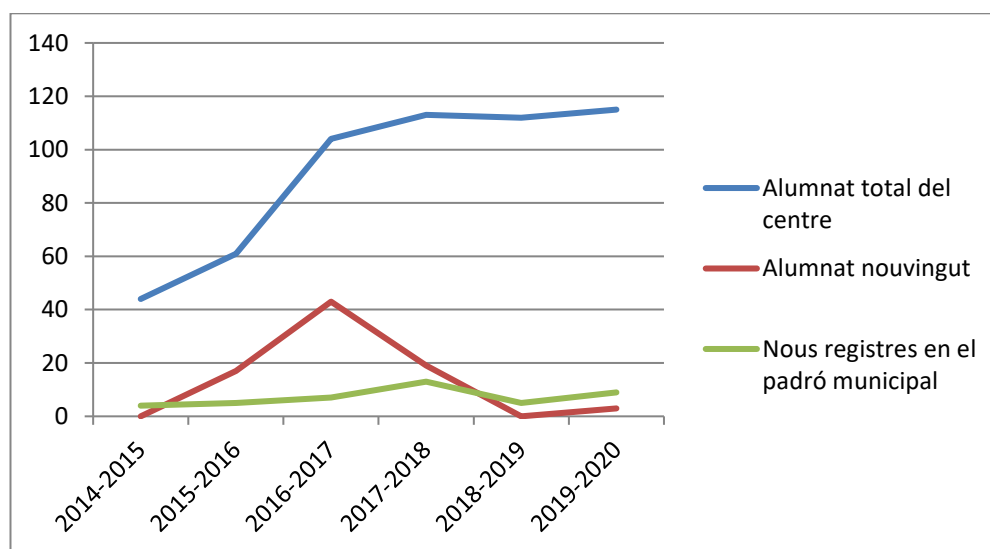


Figura 4. Evolució de la matrícula des de la implementació del projecte d'ApS fins al curs 19-20

Els orígens dels nouvinguts a l'escola són molt diversos, ja que *“la gran majoria venen de Sueca”* (ESM.RU), *“alguna família prové d'Alberic, altres provenen de Catarroja”* (ESM.SO), *“de Favara, Alzira”* (JUMA), *“de Polinyà”* (ESA.NA) i *“altres de la zona de València”* (ESM.RU/SO). Però inclús trobem procedències molt més llunyanes i cridaneres: *“De Madrid també tenim una família, tenim un cas que va vindre perquè va rebre informació sobre l'escola i es va interessar i va vindre.”* (ESM.RU), *“va demanar el trasllat i se'n va vindre ací a viure.”* (ESM.SO) i *“matricularen dos fills que tenen en Primària.”* (ESM.RU). En aquesta família, *“veieren en el Facebook del col·legi com es treballava ací i, de fet, s'ho han deixat tot i han vingut. S'han buscat feina ací, s'han buscat una casa per a que els xiquets vinguin ací a l'escola.”* (ESAJ.JU). Al preguntar per aquesta situació cridanera, ens trobem amb una grata sorpresa i és que, tal i com afirma una de les mestres del centre: *“No és l'única família que ens ha cridat des de fora de la Comunitat, preguntant pel col·legi, per tal de matricular-se!”* (ESM.SO). Una situació que també confirmen des de l'ajuntament, on s'afirma que: *“Tenim gent que s'ha adonat del sistema educatiu que tenim i els duen de fora.”* (ESAJ.JU).

Dins d'aquest augment de la matrícula, que afecta en termes generals a tota l'escola, és *“la classe de tres anys, en Infantil, i la classe de tercer les que més han augmentat.”* (ESM.RU/SO). De fet, en aquesta última, s'han incorporat *“almenys 12 alumnes en un any!”* (ESM.RU). Tot això ens permet afirmar que, d'acord amb les dades extretes del gràfic, la implementació de propostes dinàmiques i experiencials, com les desenvolupades en aquesta tesi, han afavorit l'increment d'alumnat a l'escola de Fortaleny. Resultats semblants han trobat Chiva-Bartoll i Martí-Puig (2016) a través de diverses experiències i projectes d'ApS implementats en diferents col·lectius i realitats educatives. Sobretot, perquè la seua posada en pràctica ha servit per a canviar la forma d'aprendre, i el fet d'establir i reforçar els vincles amb la comunitat ha servit per a incrementar el nombre d'alumnat i la motivació d'aquests per anar a classe.

Les causes apunten a les actuacions dutes a terme per part del professorat de l'escola, així com de l'Ajuntament en els últims anys. Així ho manifesta un dels especialistes del centre: *“Entre l'escola experimental de 2 anys, els alumnes nous que s'han matriculat en Infantil, més els germans que arrastraven a Primària, hem augmentat molt.”* (ESM.RU). Sobre aquest aspecte, un dels mestres exposa les raons que el condueixen a pensar en els avantatges que suposa aprendre en aquestes escoles:

*Jo crec que el més atractiu és el sistema educatiu, que és molt proper. Som una gran família, l'atenció és personalitzada a cada xiquet amb les seues necessitats [...], treballar per racons i projectes, que els xiquets puguen decidir el que volen estudiar en cada avaluació [...] És molt probable que siga pel sistema educatiu, l'augment de matrícula (ESAJ.JU).*

### 8.2.2 CANVIS EN LES FORMES D'ENSENYAR I D'APRENDRE

Aquest tipus d'organització tant propera facilita alhora canvis en la forma de treball, ja que com informen alguns alumnes *“han canviat el mètode de fer les coses.”* (ESA.MA) i *“l'escola ha anat evolucionant, han anat fent coses i la gent ha volgut vindre.”* (ESA.JUMA). Una sèrie d'exemples que ens dona a conèixer l'evolució respecte a l'inici que s'ha dut a terme a l'escola i que es concebut pels diferents agents educatius que la conformen.

De la mateixa manera, trobem la influència dels projectes que han tingut una gran difusió en les xarxes socials com és el cas del documental “Escola i Poble”, publicat en *YouTube* i que ha aconseguit arribar a les 1780 visualitzacions al juliol de 2021.

([https://www.youtube.com/watch?v=LHhc6mkcN\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=LHhc6mkcN_g))

Així ho transmet la pròpia alcaldessa, que exposa una visió molt positiva del ha generat el projecte i la gravació del documental en la població: “*Els documentals el que han generat és un augment de la matrícula.*” (ESAJ.JUMA). Un motiu que l’atribueix a que: “*Tots els que han vist el documental o el vídeos promocionals, les portes obertes, tot això ha fet que la gent conega el col·legi i ha fet que s’empadronen, que vinguen i que els xiquets vagen ací.*” (ESAJ.JUMA). Així doncs, exposa que aquest conjunt de propostes dutes a terme pel centre han suposat un increment d’alumnat i una garantia de futur per a l’escola.

En aquest sentit, alguns dels entrevistats vinculen l’èxit del projecte a la difusió social que ha tingut, ja que tal i com exposa l’alcaldessa “*les xarxes socials són molt importants per a la projecció del col·legi perquè si no no el coneixerien, perquè Fortaleny és un poble al que vens aposta.*” (ESAJ.JUMA) La mateixa opinió exposa un dels veïns del poble, afirmant que en aquest cas “*les xarxes socials han sigut determinants.*” (ESV. JO). Sobre aquest aspecte, l’alumnat també n’opina al respecte, afirmant que el motiu de l’èxit el trobem en “*les portes obertes i en els vídeos que hem anat fent per a l’escola.*”, ja que “*la gent ha vist en els periòdics o en les xarxes socials que la recomanàvem i, per tant, ha anat venint molta gent, molta i al final jo crec que s’ha omplert.*” (ESA.MA). Tot això, ens permet observar que treballar a partir de metodologies experiencials permet implicar a l’alumnat i a la comunitat de referència (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001), així com captar a gent si aquestes tenen una gran difusió social (Delano-Oriaran, 2014). En aquest sentit, el vídeo-documental és una bona opció al respecte (Breu, 2010).

Pel que fa a les conseqüències, l’augment d’alumnat a l’escola és tan evident que s’ha evolucionat d’una alerta perquè estava en perill la supervivència de l’escola de Fortaleny, a sobrepassar totes les expectatives possibles, ja que com

explica un dels mestres del centre *“no podem matricular més alumnes perquè arribem a la ràtio per classe i no estem autoritzats a oferir més places... per falta d'espais.”* (ESM.RU). I això, com corrobora una de les altres especialistes del centre, ha conduit a l'escola a la *“impossibilitat de matricular a gent que no fóra empadronada en el poble”* (ESM.SO). Així mateix, també ha generat la necessitat de plantejar canvis en l'organització i gestió dels recursos de l'escola. I és que passar, en pocs anys, de tenir prop dels 50 alumnes a més del doble de personal, ha garantit la tranquil·litat de mantenir l'escola, però també ha generat la necessitat de reconstruir i readaptar l'escola. Tal i com exposa un dels mestres: *“Abans l'escola era més menuda i el número d'aules era apta per als alumnes que teníem, però ara a l'augmentar la ràtio ja no tenim suficient espai.”* (ESM.RU), sobretot perquè *“l'edifici és el mateix que fa 50 anys o fa tres anys quan teníem 50 alumnes.”* (ESM.SO). Un edifici que era apte i complet per al desenvolupament de les activitats curriculars que s'estaven tirant endavant, però que al *“augmentar la ràtio fa que aquestes aules físiques no siguin suficients.”* (ESM.SO). Açò ha generat que l'escola haja d'actuar de forma immediata i provisional. Entre les mesures proposades trobem que:

*“Hem tingut que sacrificar l'aula multiusos per a que es convertisca en l'aula de dos anys, l'aula d'informàtica per a transformar-la en primer, la sala de professors, que a data de hui no en tenim, s'ha convertit en la classe de segon i s'ha hagut d'augmentar grups fent una ràtio més nombrosa.”* (ESM.SO).

No obstant, aquest no és el funcionament que vol l'escola per al present i futur. Per aquest motiu, ja s'ha actuat en col·laboració amb l'Ajuntament per a tractar de resoldre el problema: *“l'Ajuntament sempre ha apostat pel col·legi, el que és veritat és que en els últims dos anys encara més perquè veiem la projecció que està tenint.”* (ESAJ.JU). Entre d'altres aspectes, *“ens falten tres unitats de Primària, ens falta un gimnàs, una biblioteca...”*. Per aquest motiu, l'alcaldeessa destaca l'esforç que està destinant l'equip de govern per a tractar de donar resposta a aquesta situació: *“Vingué el director territorial i ens va dir que si poguérem adquirir el garatge del costat seria genial per a l'ampliació, i això és el que vam fer.”* (ESAJ.JU). Així mateix, no dubta en exposar que *“vam destinar tot un PPOS [Pla Provincial d'Obres i Serveis] a comprar eixe local per a que els nostres xiquets tinguen les necessitats cobertes.”* (ESAJ.JU).

A més a més, des de l'administració municipal ens comenten la resta d'iniciatives destinades a millorar els recursos i les possibilitats de l'escola. Entre d'altres trobem:

*L'ajuda del menjador, que ha passat de 5000 a 6000 euros. Els diners per a portes i finestres i barreres arquitectòniques per a l'eficiència energètica que ens han donat. Ara hem entrat en un projecte que es diu 'Edificant', en el que Conselleria ens ha donat 85000 euros per a canviar l'escola (ESM.SO).*

Aquest projecte, situa a l'escola, degut a l'augment de matrícules i la falta d'espais, en una posició privilegiada a l'hora de ser reestructurada. Així ens ho explica un dels mestres del centre, afirmant que *"és una de les primeres que podran tindre les obres al llarg d'aquest any."* (ESM.RU). En la mateixa línia, l'alcaldesa exposa la importància que té l'escola per a la població. D'aquesta manera expressa que *"l'escola per a nosaltres és súper important, perquè és el futur del poble i nosaltres volem que els xiquets estiguen còmodes i que tinguen tot el que necessiten."* (ESAJ.JU). El mateix ens confirmen alguns dels veïns i veïnes, que exposen que *"l'Ajuntament sempre treballa pel bé de l'escola"* (ESV. EL) i que *"segur que prompte es fa lo que faça falta per a tots els xiquets i xiquetes"* (ESV. JO). Així doncs, es remarca la necessitat de crear un col·legi amb moltes més possibilitats de treball adaptades a l'alumnat i mantenint la seua essència i la forma de treball que el caracteritza. Per això, l'alcaldesa considera de vital importància construir *"la biblioteca, el gimnàs, un menjador adequat, etc. Nosaltres, l'Ajuntament, aposta per un col·legi nou, dinàmic i que seguisca tenint la projecció que té"* (ESAJ.JU).

Entre les conseqüències que observem, destaca que l'escola rural compta amb grans possibilitats educatives si en aquestes es desenvolupen, entre altres iniciatives i plantejaments, propostes metodològiques com l'ApS ja que, en aquest cas l'augment de la matrícula, ha sigut molt visible i tota la comunitat, inclosa la part administrativa, l'ajuntament, s'ha vist totalment implicada per a millorar els recursos i les garanties d'aquesta (Boix & Bustos, 2014). Això dóna a conèixer la importància que presenta aquesta per al poble.

En segon lloc, les diverses persones entrevistades destaquen que l'aplicació d'aquest projecte, juntament amb altres iniciatives d'innovació educativa, han

permès al centre canviar les formes d'ensenyar i d'aprendre (Domingo, 2014; Martínez-Odría, 2005). És a dir, aprendre de manera molt més activa, significativa, vinculada amb la realitat (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; López-Pastor, 2002) i, en definitiva, evolucionar respecte a l'ensenyament tradicional que anys enrere havia predominat (Bustos, 2011).

Sobre aquest aspecte, els i les mestres del centre afirmen que *“hem abandonat i deixat de costat els llibres... Fem que l'alumnat participe més des dels seus interessos, fem projectes entre cicles, fer xerrades dialogades i fem participar molt als pares [sic].”* (ESM.SO). Un treball en el que es pretén *“guiar, ja que els alumnes són els que realment fan la faena de buscar informació, de recopilar-la, de portar la classe.”* (ESM. RU). Tot això genera *“que siguen més participatius i que s'ensenyen molt més.”* (ESM. RU). En definitiva, *“el que es busca és que l'alumne siga competent i no que es sàpiga un llibre de Socials sencer i traga un deu, sinó que l'alumne siga competent en qualsevol aspecte de la vida i sàpiga valer-se per ell/a mateix/a.”* (ESM.SO).

Una forma de treball que distància l'ensenyament de l'escola rural actual amb la d'abans (Berlanga, 2003; Bustos, 2011; Feu, 2006), atès que aquest *“no té res a veure, passàriem d'una escola tradicional a una escola innovadora!”* (ESM.SO). A hores d'ara, es planteja una escola en la que *“el principal objectiu no és el mestre sinó l'alumne.”* (ESM.RU). De fet, no dubten en afirmar que: *“Ara el mestre passa a ser un guia del treball de l'alumne, però realment el qui ha de buscar la informació, qui ha de treballar a classe és l'alumne.”* (ESM.RU) i així ho identifiquen diversos autors com la necessitat de modificar la concepció i el treball que es du a terme a l'escola rural (Marugán-García, 2016; Pujol, 1984). Sobre aquest aspecte, l'alcaldeessa exposa que ha variat moltíssim perquè *“jo ho he viscut perquè he sigut alumna d'ací i ara tinc dos xiquetes que venen ací al col·legi [...] i recorde que en la meua època era la ‘letra con sangre entra’.”* (ESAJ.JU). Un ensenyament molt més tradicional que, de nou, dóna a conèixer que tot i que les escoles rurals presenten grans possibilitats educatives, la seua pràctica depèn en gran mesura de la forma de treball del professorat que les conforma (Domingo, 2013; Santamaria, 2014). Així ho manifesta l'alcaldeessa de la població: *“abans era aprendre o copiar fins que ho aprenies i ara no, ara*



*s'ensenyen a comprendre les coses, a com es fa.*" (ESAJ.JU). És a dir, no importa tant el resultat, sinó que es presta una major atenció a entendre el procés, com planteja en essència la realitat educativa d'aquestes escoles (Sepúlveda & Gallardo, 2011).

Així mateix, s'evidencia que no sols ha variat la forma d'aprendre sinó també la relació entre el professorat i les famílies (Domingo, 2013). Així ho manifesta de nou l'alcaldeessa amb el testimoni d'antiga alumna i actual mare d'alumna: *"És diferent! Perquè jo he anat a una reunió com a mare amb X, que havia sigut professora meua, i tenia por de parlar-li."* (ESAJ.JU). Per contra, ara ha canviat la relació entre alumnat i professorat i així ho viu una mare del centre: *"Per a mi, és súper important [...] Ara el respecte el tenen igual, però tenen una relació més familiar."* (ESAJ.JU). Una relació propera entre alumnat, mestres i famílies dels centres rurals que es veu afavorida pels canvis metodològics i per l'arribada de nous mestres que aprofiten les possibilitats d'aquestes escoles per potenciar-les (Chaparro-Aguado, 2017; Santos-Pastor, 2010),

A més a més, es valora molt positivament que en l'actualitat els mestres del centre afavorisquen que les famílies siguin participants del procés d'ensenyament dels seus fills i filles, ja que *"comptem amb nosaltres per a tot!"* (ESAJ.JU). Per exemple, *"pots anar els dilluns a les assemblees, pots assentar-te en ells i comentar-los coses, si la teua filla té algun problema directament parles amb el seu tutor..."*. (ESAJ.JU). Aquest és un aspecte que evidencia que ara hi ha moltíssima més comunicació i s'involucren molt més en l'ensenyament (Barba, 2010; Feu, 2006), *"ja que antes no volien saber res del que passava fora."* (ESAJ.JU).

Aquest canvi també afecta al tractament de l'àrea d'Educació Física ja que, com afirma el mestre especialista: *"el fet d'estar en un poble xicotet fa que siga possible recuperar els jocs tradicionals del poble, per a que puguem seguir jugant els xiquets [sic] al carrer com jugaven abans."* (ESM. RU). Per contra, *"en la ciutat no pots jugar en el mateix carrer on passen els cotxes."* (ESM.RU). Tot això suposa un canvi en la forma d'entendre la matèria ja que *"sí que es fomenten molt més els jocs populars i el joc al carrer, cosa que no passa en les ciutats, a causa del trànsit i de la por a que els xiquets/es isquen al carrer."* (ESM.RU). I a

més, aquesta falta d'activitat i experimentació en el seu entorn més pròxim genera grans mancances en el desenvolupament motriu dels més menuts i menudes (Ponce de León, Sanz i Bravo, 2002), cosa que es mostra clarament amb l'alumnat del poble ja que: *“en els pobles es nota que estan molt més desenvolupats i que tenen millor nivell motriu.”* (ESM.RU). Sobretot, perquè ací *“van pels camps corrent, botant, escalant i això en una ciutat no ho fan. No tenen eixa opció.”* (ESM.RU).

La diferència real és que en una ciutat una persona cal que es pare a pensar què ha de fer per realitzar activitat física, mentre que en un poble, sense pensar-ho, les persones ja estan fent activitat física (Santos-Pastor, 2000). Açò és el que afirma el mestre d'EF: *“estar en un poble xicotet, que te dona peu a sortir al carrer de forma natural o anar als camps de manera natural o visitar l'assut, és un esport que estàs practicant de manera fluïda.”* (ESM. RU). Per contra, *“en una capital el que t'has de plantejar és el dissabte podem sortir en bicicleta o tindrè que anar al gimnàs.”* (ESM.SO). És a dir, *“tens que anar programant-te i en els pobles ix de manera natural.”* (ESM.RU). Aquest és un clar exemple que mostra les grans diferències entre l'activitat física que es pot realitzar segons el context al que es fa referència (Ruiz-Omeñaca, 2008).

Sobre el canvi en la forma de treball que s'està vivint a l'escola, trobem diferències entre el que pensa l'alumnat. Per una banda, trobem una vessant negativa, ja que alguns consideren que aprendre de forma innovadora genera una pèrdua de temps: *“A mi m'agrada més la de antes, perquè ara no tenim llibres per a copiar i a mi no m'agrada tant perquè hem d'esperar-nos a tots i, si tu vas més ràpid que els demás, has d'esperar-te.”* (ESA.MA). Sobretot, ho atribueixen a tenir que treballar amb dos cursos a la vegada: *“Com són dos cursos, costa més explicar les coses perquè primer has d'explicar als de cinquè i després has d'explicar als de sisè i tardem més a fer les coses.”* (ESA.MA). Ara bé, tot i aquesta situació que els sembla preocupant, defensen la forma de treball d'aquestes escoles. Sobretot, si es relacionen amb l'aprenentatge per competències i a la forma de treball proposada per algunes corrents educatives (Zabala & Arnau, 2007). En aquest cas, una de les alumnes exposava que *“triem el projecte i fem propostes del que ens interessa i triem el que volem per a fer.”*

(ESA.MA), *“la gent diu el que vol donar i ho anem votant,... i el més votat ix i estudiem eixe,... i ixen dos, crec que dos per cada trimestre, el trimestre passat...”* (ESA.MA). Per tant, tot i que cal gestionar el temps d'una forma més propícia, veuen que la forma de treball els resulta més motivadora i eficaç ja que, per una banda, s'ajusta a les característiques de l'escola rural com la proximitat entre els diversos agents de la comunitat educativa o l'aprenentatge recíproc entre alumnat de diferents edats (Raso & Corchón, 2002; Sauras, 2000), però també perquè aquesta forma d'aprendre s'aproxima més als principis d'individualització de l'ensenyament i la conscienciació crítica sobre allò que estan aprenent (Zapata-Ros, 2015).

Els i les responsables del canvi en les estratègies metodològiques emprades són principalment els i les mestres del centre que, en l'actualitat, com una d'elles indica son *“gent amb ganes de treballar i de provar noves metodologies per a tirar endavant una escola diferent.”* (ESM.SO). Per aquest motiu, afirmen que una de les claus ha sigut *“renovar tota la plantilla del col·legi.”* (ESM.SO i ESM.RU). Una afirmació també compartida per altres agents de la comunitat educativa, ja que un dels veïns comenta que ha *“entrat molta gent nova amb ganes de treballar”* (ESV.MI) o la pròpia alcaldessa al remarcar sobre la nova plantilla de professorat *“que sempre estan innovant.”* (ESAJ.JU). Sobretot, atribueixen aquest canvi en la diferència entre el professorat actual i els que l'escola comptava en el passat. Una opinió compartida per alguns dels docents del centre, que afirmen que *“antes hi havia un plantilla de professors treballant que eren molt majors i treballaven de forma tradicional.”* (ESM.RU). El mateix testimoni exposa un dels veïns: *“Quan veníem nosaltres era tot llibre... ara no és igual.”* (ESV. JO). Una sèrie d'aspectes que altres autors també comparteixen, al atribuir que les possibilitats d'aquestes escoles i la seua forma de treball sols es veuen afavorides si el professorat opta per innovar, experimentar i fer un ús d'estratègies metodològiques més actives i pròximes amb l'alumnat (Berlangu, 2003; Domingo, 2013). Un canvi que fou possible en aquest centre a partir de la creació del CRA, ja que va conduir a que *“el professorat que estava tant en el centre de Fortaleny com de Llaurí es jubilara i que cada persona que va entrar haguera de presentar un projecte... i que es decidira treballar d'una forma alternativa.”* (ESM.SO).

A més a més, la creació del CRA també ha generat altres beneficis com l'augment dels recursos personals. Una situació que alguns autors ja destacaven com a molt positiva al fer referència a la unió administrativa produïda entre dos escoles de dimensions reduïdes (Feu, 2001; Santamaria, 2014). Dins dels recursos esmentats, cal posar un major ímpetu d'acord amb López-Pastor (2006), en el notable augment de professorat que genera aquesta agrupació. En el cas de Fortaleny, com informa una de les mestres entrevistades, la nova formació *“va augmentar el número de mestres.”* (ESM.SO). En particular l'increment d'especialistes d'Educació Especial implica *“el fet de que els alumnes tinguen hores de suport en tots els nivells, tant d'una PT com d'una AL.”* (ESM.SO). Sobre aquest aspecte tenim un clar exemple molt clarificador al respecte d'una de les especialistes:

*Si tens un alumne de NEE, ha d'anar a un centre específic amb 15 alumnes de NEE, i tu dus al teu fill ací i té una educadora per a ell o per a dos, a una PT, una logopeda, una psicòloga i, apart, el personal de suport,... És lògic que està molt millor atès ací.* (ESM.SO).

Més enllà del que ja s'ha comentat, el que veiem és que a l'aplicar aquestes estratègies innovadores a l'escola rural, s'accentuen les diferències amb els centres de majors dimensions (Boix & Bustos, 2014; Marugán-García, 2016), doncs *“no és el mateix treballar amb un número de 28 alumnes que amb 12 o 14. En 14 tots poden participar, tots poden tindre el seu torn de paraula, pots arribar a ells a tindre una atenció més individualitzada, però amb 28 alumnes es pràcticament impossible.”* (ESM.RU). Per aquest motiu, afirmen que és un col·legi molt diferent perquè *“en una escola més gran que té uns 30 alumnes per aula és impossible que el mestre estiga damunt de cada xiquet.”* (ESM. RU). Pel contrari, en aquestes escoles, s'està damunt de la seua problemàtica i coneixen el seu nivell i ritme d'aprenentatge (Fernández & Agulló, 2007). Per tant, *“ací es com si foren classes particulars.”* (ESAJ.JU).

### 8.2.3. CANVI EN LA VISIÓ SOCIAL I EFECTES DERIVATS

En tercer lloc, podem remarcar que s'ha produït un canvi en la visió social existent cap a l'escola que, en l'actualitat, ha vist incrementat el seu reconeixement. Aquest canvi prové, en gran mesura, de l'aprofitament de les

possibilitats que ofereix l'escola rural a nivell pedagògic, d'optimització dels recursos, de ràtio d'alumnat i de vincle amb la comunitat (Jiménez-Sánchez, 1993; Sauras, 2000). També prové del canvi que aquestes han viscut amb el pas del temps a partir de l'impuls d'una nova generació de professorat implicat (Arnold, Newman, Gaddy & Dean, 2005; Raso & Corchón, 2002). Finalment, apareix per l'efecte motivador que suposa treballar de forma alternativa o distinta a la tradicional (Ariza, 2010). Sobre aquest aspecte, els mestres entrevistats afirmen que: *“Hui per hui, és cert que estem de moda, no Fortaleny, sinó les escoles rurals i les metodologies alternatives.”* (ESM.SO).

Pel que fa a la seua explicació, l'atribueixen a *“les escoles menudes que treballen de manera diferent, ja que al ser un número menor d'alumnes pots treballar d'una manera molt més oberta.”* (ESM.RU). Una forma de treball exigida per gran part de la població que veu en aquestes una forma de millorar el desenvolupament integral de l'alumnat (Ledesma & Marrero, 2001), ja que *“la societat actual demana canvis, i aquest tipus de canvis s'aconsegueixen en aquest tipus d'escola.”* (ESM.SO). Aquestes escoles, des dels seus inicis, suposen un repte per al professorat, per les possibilitats educatives que presenten (Lesma et al., 2009).

Així mateix, l'alumnat afirma: *“Abans era la típica escola, una escoleta per al poble, xicoteta.”* (ESA.JUMA) i *“ara té molt més reconeixement i és molt més coneguda.”* (ESA.MA). El treball a partir d'iniciatives implementades recentment, com és el cas del projecte d'ApS, que s'està duent a terme en l'actualitat en aquestes escoles, estan suposant un canvi en la visió social.

Per la seua part, l'alcaldeessa confirma aquest reconeixement exposant que l'escola de Fortaleny s'ha convertit en un referent: *“Quan dius que eres de Fortaleny, abans només et nomenaven la música i ara el que és referent per a Fortaleny és l'escola!”* (ESAJ.JU). De fet, *“els regidors d'altres pobles han vingut a visitar les aules per a veure com estan muntades perquè estan molt interessats en com funciona l'escola de Fortaleny.”* (ESAJ.JU). Com afirmen alguns dels veïns entrevistats: *“A mi m'han arribat a preguntar en la faena per l'escola.”* (ESV. EL) i *“A mi amics de fora, que duen els fills ací també, m'han dit que funciona molt bé!”* (ESV. JO). Una sèrie d'afirmacions que ens donen a conèixer els grans

beneficis que ha suposat per al poble que l'escola varie la seua forma de treball i opte per aprofundir en les seues potencialitats pedagògiques (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010), tractant de garantir no només la supervivència, sinó passant a ser un clar exemple per a la resta de localitats pròximes de la comarca. En aquest sentit, l'ApS pren vital importància per permetre a l'alumnat aprendre de forma experiencial i activa mentre es donava importància al significat de pertànyer a una escola rural i del sentit i la importància que presenta aquesta dins del seu context de referència (Gil-Gómez, Francisco-Amat & Moliner-Miravet, 2012). Així mateix, cal destacar que ha fomentat actituds crítiques davant de la realitat de la que formen part per tal d'actuar per a la seua millora (Kincheloe, 2008).

Aquest canvi s'ha vist visibilitzat i promogut, en gran mesura, per la influència de les xarxes socials, ja que s'ha insistit en difondre el treball d'aquesta escola al llarg dels anys en els que perillava la seua subsistència. S'ha donat un paper fonamental a la fase de reconeixement al treballar amb una comunitat amb problemàtiques socials evidents a través de l'ApS (Batlle, 2011; Furco & Billing, 2002). I és que, com exposa un dels mestres participants: *“Gràcies a les xarxes socials, Whatsapp i les noves tecnologies fa que la informació arribe a més llocs i que, per tant, ho conega més tipus de gent.”* (ESM.RU). Així mateix, no dubten en distingir entre el que suposa treballar les iniciatives plantejades amb difusió o sense: *“Abans sols ho coneixien els del poble, però ara no perquè la informació que es penja en la xarxa arriba a tots els llocs, siga bona o siga mala.”* (ESM.RU). Per aquest motiu, destaca el potencial que té aquest mitjà si s'utilitza de forma adequada (Breu, 2010; Sigmon, 1994), ja que *“això vol dir que si arriba eixa informació i és algo diferent, pot ser atractiu.”* (ESM.RU). Fent referència a totes les famílies que desconeix el treball que es fa en aquestes escoles i, que a través d'aquest reconeixement, podran en el futur passar a formar part.

Així mateix, el professorat també destaca com a aspecte molt positiu les iniciatives que s'han proposat per part de gent externa al centre, afirmant que *“es treballaren una sèrie de documentals per a donar-nos a conèixer, la nostra metodologia i això va fer també que augmentara la ràtio de l'alumnat.”* (ESM.SO). Un dels altres protagonistes corroborava l'afirmació de la seua companya: *“Sí, perquè dona més informació de cara a l'exterior.”* (ESM.RU), el que ens permet

observar els efectes positius de reconeixement social que ha generat implementar un projecte d'aquest tipus, en concordança amb els resultats d'alguns projectes d'ApS duts a terme en aquest cas a l'Amèrica Llatina (Ochoa & Pérez, 2019). Sobretot, els efectes es donen a nivell personal, social i emocional, tant en els participants com en la comunitat (Puig-Rovira et al., 2011). Tanmateix, es defensa aquesta forma de treball al considerar que aporta una visió original del que es fa, ja que al final el que es veu en la societat "és una informació real gràcies a aquest documental que vàrem fer." (ESM.SO).

En definitiva, es torna a remarcar la necessitat per optar per aquest tipus de difusió del treball que es fa a l'aula "a través de les xarxes socials, dels mitjans de comunicació, de projectes que també s'han fet en el cole i que després han eixit en canals de YouTube..." Sobretot, pel gran interès que suscita en els receptors de la proposta i que tan positivament afecta als seus protagonistes, ja que com afirma l'especialista d'Educació Física: "Tot això, el que fomenta també és que arriba la informació a més llocs... i també, sobretot si ho tens al costat de casa, també és més atractiu arribar i matricular-lo." (ESM.RU).

#### *Influència del projecte en els membres externs al centre*

Així doncs, l'escola rural ofereix en l'actualitat moltes possibilitats educatives acceptades a nivell social, tant per la forma de treball com per les característiques que presenta (Boix & Bustos, 2014). De fet, compleix alguns dels principis fonamentals de l'educació actual, com és el cas de la ràtio reduïda i el desenvolupament d'un ensenyament individualitzat i ajustat a les necessitats de l'alumnat (Luque & Sánchez, 2006; Marugán-García, 2016). Així confirma aquesta nova concepció un dels participants: "Cada vegada ens agrada més el tema individualitzat i tindre una ràtio més menuda perquè s'està veient que a les ciutats la ràtio està augmentant de manera substancial, però el número de professors no." (ESM.RU)

En contraposició, s'exposa que "en les escoles rurals hi ha un nombre més gran de mestres per ràtio d'alumnes i es pot arribar més a cada alumne." (ESM.RU). La mateixa visió també es aportada per una altra de les especialistes del centre, que afirma: "Tu te'n vas a qualsevol poble, per exemple a Sueca, i hi ha col·legis

*que es consideren elitistes, que va moltíssima gent i no tenen ni una pedagoga o un logopeda per atendre'ls.*" (ESM.SO). Una menor quantitat d'alumnat per mestre que alguns autors ja exposaven els seus estudis com a molt beneficiosa per a l'alumnat. Fins i tot, demanant que aquesta hauria de ser instaurada en els centres ordinaris (Raso & Corchón, 2002). I més en cas que aquestes famílies compten amb la necessitat de que els seus fills i filles reben el suport de les especialistes d'Educació Especial com veiem a través d'un exemple molt representatiu:

*Per a moltes famílies, ha sigut una llibertat pel fet de no recaure en l'escola convencional en la que són 28 alumnes. I més, si a lo millor tenen un fill amb alguna necessitat especial, per exemple un dèficit d'atenció, no li van a prestar la suficient atenció individualitzada. Per això opten per portar-lo a una escola més oberta, més activa i en una ràtio més menuda i en més recursos.* (ESM.RU)

Un testimoni que dóna a conèixer els beneficis d'aquestes escoles si treballen a partir de dinàmiques actives i motivadores que tinguen en compte els interessos i necessitats de cada alumne o alumna, en particular (Domingo, 2013; López-Pastor, 2012).

Així mateix, veuen en la forma de participació de les famílies una senya d'identitat que permet a moltes pares i mares optar per aquest tipus d'ensenyament (Santamaria, 2014). Principalment, per formar part d'activitats vinculades amb la comunitat i no tenir deures. Una de les mestres del centre explica amb detall aquesta situació tan complexa per a moltes famílies. *"La pressió que tenen alguns pares [...]a causa de que per les vesprades tenen que ajudar-los a fer deures, a fer treballs, ajudar-los a estudiar."* (ESM.SO) I això, en molts casos els condueix a optar per l'ensenyament que proporcionen les escoles rurals. Sobre aquest aspecte, l'especialista d'EF 'assenyala que *"la manera de participar en una escola ordinària dels pares és ajudant als fills, a partir de l'hora d'eixida, en els treballs... i ací és al revés, la manera de participar dels pares és dins de l'horari escolar."* (ESM. RU). Així doncs, s'observa el gran canvi en el rol educatiu de les famílies en aquestes escoles (Ruiz-Omeñaca, 2008), ja que *"tenen l'opció d'entrar dins del col·legi i ajudar als seus fills i les vesprades ja són com si*



*diguérem més per a gaudir del teu fill i no per a treballar coses de l'escola.” (ESM. RU)*

Per aquest motiu, s'indica que existeix un gran nombre de gent que en l'actualitat *“busca aquesta manera de treballar que no pot trobar en el seu poble perquè les escoles ordinàries estan molt plenes de ràtio o perquè l'entorn de Fortaleny du a que l'alumnat estiga molt més implicat.” (ESM.SO)*. Així veiem com, de nou, es fa referència a l'increment de famílies que volen formar part de l'escola rural després de conèixer com es treballa en aquestes (Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011). El que no podem obviar és que *“la gent que bé de fora ha vingut de manera voluntària, buscant aquest tipus d'escola.” (ESM.SO)*; *“busquen una escola diferent de la que els podien oferir.” (ESV.JO)* i *“que la preferisquen... és bonic, sí.” (ESV. EL)*. I és que, en l'actualitat, la gent busca diferenciar-se en alguna cosa i veu en aquesta diferència una possibilitat de canvi: *“La gent busca diferenciar-se d'alguna manera i moltes vegades no sap ni si és bo o és mal, però busca diferenciar-se dels demés.” (ESM.RU)*.

En aquest cas, es defensa l'elecció de l'escola rural, la del seu poble, per les possibilitats que presenten (Santos-Guerra, 1999; Sepúlveda & Gallardo, 2011), ja que *“poden fer unes metodologies diferents, molt més obertes, més actives i hi ha molts menys alumnes per classe.” (ESM.RU)*. A més, apareix per primera vegada el tema de l'assetjament escolar, al que un dels participants considera que en aquestes escoles l'alumnat compta amb menys probabilitats i possibilitats de sofrir-lo. Així ens ho reflecteix un dels mestres especialistes a través del següent exemple:

*El tema del bullying sol passar més en les escoles d'alumnes que tenen una, dos o tres línies i no en un cole tan menut com este en el que tots els alumnes, des de primer fins a sisè, estan jugant en el mateix pati. Això fa que siga com una espècie de família amb bon ambient. Aleshores també es potencia el fet que no hi haja tant de bullying. (ESM.RU)*

Un exemple que coincideix amb els postulats d'alguns autors experts en el model educatiu rural, que tot i que no parlen concretament de l'assetjament escolar, fan referència a que per la relació familiar i el nombre d'alumnat present en aquestes escoles, la presència de conflictes és molt reduïda i espontània” (Abós-Olivares,

Bustos & Boix, 2010; Barba, 2004). El que no significa que mai estiguen presents, doncs també dependrà del tipus de grups i de l'alumnat de cadascuna d'aquestes escoles, en particular (Pedraza, 2011).

El projecte també ha permès a la gent que desconeixia aquestes escoles suscitar certa curiositat pel seu ensenyament (Santamaria, 2014), ja que han vingut famílies a *"interessar-se i conèixer-les perquè igual tu coneixes una escola de Sueca, però d'ací no... aleshores donar-la a conèixer un poquet més i la gent que vulga vindre, que vinga, és algo molt positiu."* (ESA.MA). El mateix opinen els veïns entrevistats, que confirmen que *"la nostra escola ara està ben considerada."* (ESV.MI) i que *"en qualsevol part de la Ribera han sentit parlar de com es treballa en l'escola de Fortaleny."* (ESV.JO). Fins i tot, s'ha aconseguit que alumnat que assistia a escoles d'altres poblacions haja tornat a l'escola del seu poble: *"Tenim a gent que duia als xiquets fora perquè pensaven que ací no tenien una educació suficient i els duïen a altres col·legis, a Sueca, a Cullera i ara han tornat!"* (ESAJ.JU). Tot això ha desencadenat un gran increment de la matrícula de l'alumnat que *"ha augmentat,(...) la gent del poble que bé ara ací al cole ha augmentat"*. A més, l'alcaldeessa de la població exposa un testimoni molt reivindicatiu en el que mostra que abans *"hi havia gent que pensava que l'escola d'ací no era suficient per als seus fills i que l'educació que rebien no era l'adequada i se'ls enduien...D'un temps cap ací no sols estan tornant, sinó que estan matriculant-los."* (ESAJ.JU)

#### *Influència del projecte en els membres del centre*

L'aplicació del projecte també ha tingut una gran influència en els membres del centre, tant en l'alumnat com en el professorat de l'escola de Fortaleny. Per una banda, trobem la satisfacció i defensa continua de l'alumnat cap a l'escola, cosa que ja apareixia reflectida en alguns estudis previs on s'exposa que generalment existeix un gran arrelament de l'alumnat amb l'escola del seu poble (Boix & Bustos, 2014). L'alumnat defensa que *"és una escola amb possibilitats i que l'Ajuntament ens ha ajudat perquè han comprat un recinte per a fer més gran l'escola i això ens beneficiarà perquè no tenim un gimnàs on els dies de pluja anar a fer Educació Física."* (ESA.MA). A més a més, es mostren orgullosos i satisfets amb l'escola amb afirmacions com: *"Jo crec que és bona. A mi m'agrada*

*aquesta escola, m'encanta! És una de les meues escoles favorites,... bueno només he anat a dos, però a mi esta és la que més m'ha agradat!"* (ESA.MA).

Tanmateix, alguns estudis sobre el personal docent que treballa en escoles incompletes, ens donen a conèixer la gran motivació que senten quan van a treballar a l'escola (Reixach, 1983; Sauras, 2000). El mateix cas el trobem a Fortaleny, on els docents no dubten en defensar la seua escola com podem veure en el testimoni d'una de les mestres entrevistades: *"Sols has de vore quan entren per la porta, entren en ganes de vindre a l'escola."* (ESM.SO). De fet, assenyalen que durant els períodes vacacionals *"acaben avorrint-se i tenen ganes de que tornen a obrir l'escola per a poder vindre, i això és perquè venen a gust"* (ESM.SO). És un detall que els sobta: *"No ho havia vist en ninguna escola!"* (ESM.SO). Així mateix, un dels altres entrevistats corroborava que *"això és molt positiu perquè tu veus que el teu fill va en ganes d'anar a l'escola, va feliç i content i, amb l'edat que tenen ara, és per a vindre contents i fer la seua faena a gust."* (ESM.RU).

Seguint amb aquesta línia, l'alcaldeessa exposa que *"els alumnes van amb molta gana d'aprendre i el fet de que puguen prendre les decisions del que volen estudiar en el moment, i que els fagen treballar en conjunt... ara amb este xiquet o amb l'altre, fa que entre ells acaben sent família."* (ESAJ.JU). Així mateix, aquesta relació tan pròxima a l'aula fa que el docent pugui intervenir en aquells casos en el que existeixen determinats problemes de convivència. És a dir, *"Si arriba a existir un poquet de reticència cap algú, els mestres ho veuen, i els obliguen a treballar junts i que vagen coneixent-se i respectant les diferències."* (ESAJ.JU).

Així doncs, s'evidencia que l'alumnat es mostra content i disposat a anar a escola, ja que *"inlús en estiu volien anar a l'escola. L'escola és sa casa."* (ESAJ.JU). Això és degut, sobretot, pel tipus de plantejaments educatius que es duen a terme en aquesta (Barajas, Boix & Silvestre, 2006), ja que *"s'eduquen diferent i ho veuen com a una oportunitat, no com a una obligació, una oportunitat de formar-se."* (ESAJ. JU). Uns valors vinculats a l'aprenentatge recíproc i de respecte i empatia cap a l'altre (Pedraza & López-Pastor, 2015), que clarament veiem a través del següent exemple on la pròpia alcaldeessa destaca que a les

escoles rurals es formen *“sobretot com a persones, aprenen a ser més comprensius, a tindre més empatia, ajudar als que menys poden...”* (ESAJ.JU)

Tal i com assenyala Feu (2004), és una visió que prové del canvi en la forma de plantejar l'educació, ja que *“la manera de treballar fa que alguns alumnes no sàpiguem quina assignatura s'està treballant perquè igual podem estar en una classe de Matemàtiques, treballant Naturals i al mateix temps incloent objectius de Socials.”* (ESM. SO). Aquesta visió interdisciplinar de l'ensenyament genera efectes i actituds molt positives entre l'alumnat: *“L'alumne ve molt més motivat. Pensem i creiem que ve molt més motivat a les classes aquestes que no a la classe tradicional de llibre i mestre.”* (ESM.SO). Aquest fet ens permet ressaltar la gran importància que tenen les metodologies actives i experiencials al ser aplicades en una comunitat amb alguna problemàtica social (Folgueiras et al., 2018). El mateix exemple el trobem en el canvi d'assignatures, tal i com comenta un dels mestres entrevistats: *“Ací és més dinàmic perquè canvies d'una assignatura a una altra (constantment) i a més hi ha una vivència dins de la classe i una comunicació entre els alumnes.”* (ESM.RU). Açò els permetrà desenvolupar una transferència directa entre els continguts i la vida fora del centre (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2015), de tal manera que *“en la vida futura podran comunicar-se amb els companys de treball i amb la societat de forma més propera.”* (ESM.RU).

Més enllà d'aquest canvi en la visió social, l'aplicació d'aquestes propostes ha permès a l'escola que en l'actualitat compte amb una major diversitat, ja que *“hem augmentat en varietat”*. És a dir, ara trobem un gran ventall d'alumnat amb necessitats *“com altes capacitats i en persones amb necessitats educatives especials de caràcter alt o greu.”* (ESM.SO). I això sembla propici dins d'un ensenyament que per si mateix ja és molt divers i heterogeni a causa de les agrupacions multigràu (Boix, Codina & Guilera, 1996). Així alguns dels especialistes del centre destaquen que en aquesta escola *“es treballa d'una manera global...”* (ESM.SO) *“i inclusiva”* (ESM. RU) i que, per tant, *“no es dona tant a conèixer les necessitats educatives dels altres companys i tots es tracten per igual.”* (ESM.SO). És a dir, *“a l'hora de treballar amb ells són un més, no és com en les escoles grans que cada xiquet sí que sap les necessitats educatives que*

*pot tindre el company.*” (ESM.SO). Per això, consideren que *“som una escola completament inclusiva en alumnes.”* (ESM.SO). Un clar exemple que alguns autors vinculen a l’ensenyament adaptat i individualitzat que generen aquestes escoles mantenint el grup d’aula i la integració i inclusió dins de la mateixa com a premissa fonamental (Bustos, 2009; Carretero, 2008).

Aquest canvi també ha permès obrir la ment de la gent del poble perquè l’alumnat es relaciona molt més sovint amb gent d’altres localitats, *“amb una altra manera de viure, de pensar”* i condueix a que *“quan s’acaba el cole, moltes d’aquestes famílies se’n van al parc i juguen amb els mateixos xiquets de Fortaleny.”* (ESM.SO). Per tant, consideren que aquest tipus de metodologies han permès un canvi en la percepció que tenen les pròpies famílies de l’educació (Chiva-Bartoll et al., 2016; Chung & McBride, 2015), ja que *“Fortaleny s’ha obert i ara ja és un poble molt més obert del que era possiblement abans.”* (ESM.SO). El motiu el trobem en que com era una escola tan menuda els i les alumnes *“sols es relacionaven amb la gent del mateix poble.”* (ESM. RU). Per tant, al final formaven un cercle molt més tancat i quan passaven a l’institut es quedaven com aïllats i *“no tenien eixa ment oberta de relacionar-se amb més gent de diferents pobles.”* (ESM. RU). Per contra, aquest canvi ha desencadenat que quan passen a l’Institut compten amb un major nivell de socialització, un aspecte que confirma una de les alumnes entrevistades: *“Lo bò és que fas més companys i més amics.”* (ESA.MA)

Tanmateix, s’ha produït un canvi en el que pensa el professorat del propi centre. Aquesta difusió inicialment els va generar una gran sorpresa i es mostraven contents amb la gran resposta de la gent: *“Sí que és cert que m’ha arribat gent a parar-me pel carrer i preguntar-me: ‘És cert que estàs en Fortaleny? Enhorabona pel que esteu aconseguint!’...”* (ESM.SO). Un aspecte que els va arribar com *“un poc sorpresa perquè per a nosaltres és una cosa ‘normal’ ”* (ESM.SO). Així mateix, ens ho confirma un dels altres entrevistats: *“Et parlen i et diuen: ‘Enhorabona!, esteu treballant de forma diferent, fent coses innovadores!’ ”* (ESM.RU). I això *“et sorprèn perquè és lògic que a les escoles grans no es puga treballar d’aquesta manera.. però en esta sí. Per tant, ha sigut un poc impactant, durant una bona temporada, anar parant-te la gent pel carrer!”* (ESM.SO). Una difusió que ha arribat a ser tan gran que, fins i tot, expliquen que: *“Del meu poble*

*ha vingut molta gent a preguntar i no es perquè haguem elogiat el col·legi, sinó perquè hem contat el que estem fent.” (ESM.SO)*

Aquesta continua reflexió de la gent els ha fet variar la seua mentalitat sobre aquestes escoles (Chiva-Bartoll et al., 2016), així com plantejar-se la necessitat de formar-se permanentment si es volen aprofitar les seues virtuts (Chaparro-Aguado, 2017; Raso, 2012), ja que *“ara, ací, el que s’està fent es treballar per projectes i realment al no tindre un llibre sempre és més complicat treballar perquè s’ha d’elaborar tota la documentació.” (ESM. RU)*. A més a més, vol deixar constància que aquesta formació no sempre és fàcil ni s’adapta a la realitat d’aquestes escoles (Raso, 2012): *“Conselleria no sempre oferta cursos per a formar-se en la realitat del centre. Normalment t’has d’anar buscant la vida.” (ESM.RU)*

Finalment, els i les mestres del centre confirmen que també s’ha augmentat el nombre de recursos des que aquestes iniciatives començaren a dur-se a terme (Barajas, Boix & Silvestre, 2006; López-Pastor, 2006). Per exemple, a hores d’ara el col·legi compta amb *“escola matinera. No hi ha molts xiquets, però en van. Tenim ludoteca, tenim el menjador i clar, per als pares que treballen, això és un luxe ja que ho tens en el poble i no has de pagar xifres desorbitades per que te’ls cuiden (fills/es) mentre tu no estàs.” (ESAJ.JU)*. Dins d’aquesta ampliació, també trobem l’increment dels mestres, sobretot especialistes (Ruiz-Omeñaca, 2008) i això genera que a dia d’avui *“et pots trobar una escola rural amb un mestre de PT, AL, amb un psicòleg, cosa que no hi ha en molts col·legis...” (ESM.SO)*. Un impacte que ha generat un canvi en la visió social del professorat del centre i un augment en la dotació de recursos personals per part de l’administració, que també veu en aquestes escoles grans possibilitats educatives.

#### 8.2.4. EFECTES POSITIUS EN LA COMUNITAT (FORTALENY)

L’aplicació del projecte d’ApS també ha generat efectes positius en la comunitat de Fortaleny, ja que s’ha incrementat la seua difusió i reconeixement. Així, podem observar que *“s’ha donat a conèixer el poble perquè era un poble molt menudet i ara, almenys en la zona dels voltants, sí que el tenen més en*

*compte.*” (ESM.RU). De fet, l’increment de la matrícula a causa de l’arribada de noves famílies, moltíssimes d’elles de fora del poble i que venen en cotxe, ha conduït a que les autoritats de la localitat busquen un pla estratègic per a millorar l’accés al centre. En aquest cas, *“l’ajuntament està pensant de fer una via secundària per fora, per a poder traure els cotxes”*. Un aspecte que demostra el gran augment de la difusió social que ha tingut el poble i que ha conduït a plantejar un canvi ja inclús la seua infraestructura, especialment *“en les vies d’evacuació del poble, d’entrar i eixir”*. Això demostra, segons afirma un dels entrevistats, que l’efecte ha sigut notori: *“Vull dir que a nivell de tot el poble s’està notant moltíssim.”* (ESM.RU)

En definitiva, les dades recopilades ens donen a conèixer que el projecte ha contribuït a la supervivència d’una escola que, com altres amb les mateixes particularitats, *“estava abocada a desaparèixer... i ara és tot el contrari.”* (ESM.SO) (Boix & Bustos, 2014; Camarero, 1993). El testimoni de l’alcaldessa és molt clarificador i directe al respecte. Cal prestar una especial atenció a les seues paraules perquè llegides a posteriori resultaren impactants i molt emotives per a molts dels participants d’aquest projecte:

*Sí, per suposat, anàvem a desaparèixer. Nosaltres ho teníem claríssim i, per això, en el seu moment, crec que va ser en el 2011, l’Ajuntament va prendre la decisió de pagar el menjador sencer per a que la gent es quedara... Hi havia 47 alumnes i haguérem de fer el CRA per a no desaparèixer.* (ESAJ.JU).

L’alumnat també valora molt positivament la seua posada en pràctica, aspecte que reflecteix la gran implicació que els va generar treballar amb ApS, coincidint amb estudis que parlen dels efectes positius que genera de la implementació de projectes amb els protagonistes i principals receptors de l’ensenyament (Furco & Billig, 2002).

Una dels alumnes afirma que *“l’escola, en un moment, va estar a punt de tancar-se... i jo crec que es va fer molta publicitat per a que s’omplira una miqueta més i també ens vam unir amb l’escola de Llaurí.”* Per aquest motiu, considera que *“jo crec que per a la supervivència, sí que ha sigut molt bò.”* (ESA.MA). No oblidem, que com deia un dels mestres, en cas de no optar per aquest canvi metodològic l’escola s’haguera vist abocada al fracàs, ja que molts dels pares

que treballen fora de la població també haurien acabat duent els fills i filles a centres amb majors recursos: *“No és ninguna complicació agafar als seus fills i dur-los a la zona de treball i recollir-los. Per tant, en açò vull dir que els pares, al final, hagueren tret d’ací de Fortaleny a una gran quantitat també d’alumnat.”* (ESM.RU). Una situació que ja ha ocorregut anteriorment en moltes poblacions menudes que han vist com el pas del temps i la falta de recursos els ha deixat sense escola (Boix & Bustos, 2014; Camarero, 1993).

A hores d’ara, *“tots volen quedar-se i tots volen vindre!”* (ESM.SO) i *“molta gent pregunta si hi ha lloc.”* (ESV.MI). Els projectes que s’han implementat han generat *“que la gent ho veja, i que el col·legi de Fortaleny torne a nàixer altra vegada.”* (ESM.SO) i *“la visibilitat que s’ha fet ha sigut molt bona en aquest tipus de treballs.”* (ESV.JO). Tot això ha generat grans beneficis, tant per a l’escola com per a la seua comunitat. Concretament *“per als negocis del poble i del voltant perquè molta gent ha vingut a quedar-se a viure en el poble.”* (ESM.SO), però sobretot per al futur del poble, i fins i tot manifestar com a mestre del centre que *“si l’escola s’acaba, al final s’acaba el poble també!”* (ESM.RU). Sobre aquest aspecte, l’especialista d’EF també afirmava que: *“Al final, si no hi ha xiquets en el poble, les famílies acaben anant-se’n a viure fora, per a que els seus fills puguen relacionar amb més xiquets.”* (ESM. RU). Per contra, amb l’atractiu que suposen les noves propostes metodològiques que s’estan duent a terme, moltes famílies han considerat que cal optar per l’escola de Fortaleny. Un exemple que ens recorda a altres poblacions que també varen ressorgir gràcies a la implementació de plantejaments pedagògics renovadors que trenquen amb les barreres que caracteritzaven a l’escola en el passat (Ledesma & Marrero, 2001).

Tot això ha generat, a hores d’ara, un increment del vitalisme i dinamisme en la població, ja que *“tenim tres o quatre famílies que viuen ací, que s’han alquilat una casa, un pis, perquè els fills volen estar ací.”* (ESAJ.JU). Tot açò suposa que *“el poble ara té més vida”* i les noves famílies s’han adaptat ràpidament, ja que *“van al parc, s’han apuntat a música, col·laboren en tot el que l’Ajuntament fa...”*. Finalment, remarca que *“aleshores, per a Fortaleny, tot això ha sigut llançadora per a que ens coneguen, de saber el que fem.”* (ESAJ.JU), aspecte que confirmen alguns dels veïns: *“Ens sentim orgullosos de tenir l’escola que tenim.”*



(ESV. MI) i també “*de que forme part del nostre poble.*” (ESV. JO). Sens dubte tot un èxit per a promoure el poble del que formem part, on l’essència de l’ApS ha tingut un paper fonamental (Batlle, 2011). I acabem amb una frase molt representativa al respecte que afirma una de les entrevistades: “*Tindre en el teu poble una escola que és referent com aquesta en tota la província és un orgull... aixina que hem de cuidar-la i defensar-la per a que continue oberta durant molts anys, o millor dit, sempre!*” (ESV. MI)

## **9. APRENTATGE-SERVEI, EDUCACIÓ FÍSICA I ESCOLA RURAL: UNA APROXIMACIÓ A LES NOVES TENDÈNCIES EDUCATIVES**

Després de donar resposta a les anteriors preguntes d’investigació, relatives a les característiques de l’Educació Física a l’escola rural de Fortaleny (P1) i veure quins són els efectes que genera l’aplicació d’un projecte d’ApS en aquesta escola, tant a nivell d’aprenentatge com de servei (P2), passarem ara a analitzar la relació existent entre el model educatiu rural, l’Educació Física i l’ApS per tractar de conèixer si l’escola rural representa un model educatiu caduc o si, per contra, compta amb les bases per a ser un referent pedagògic útil per al present i el futur (P). Per a tal propòsit, exposarem una taula de relació amb tres variables: les característiques de l’Educació Física a l’escola rural, les característiques fonamentals de l’ApS i els principis pedagògics promulgats per les tendències actuals en matèria educativa.

Per a la seua elaboració, haurem de contrastar el que diu la fonamentació teòrica (veure primera part: capítols 1, 2, 3 i 4) amb les dades extretes en les dues primeres preguntes d’investigació. Per una banda, el marc teòric ens permetrà analitzar i conèixer quines són les principals tendències pedagògiques actuals i d’on provenen. També, quin és l’estat de la qüestió de l’Educació Física a l’escola rural i els fonaments de l’ApS. Per altra, les dades extretes de les dues primeres preguntes d’investigació ens permetran contrastar les característiques de l’Educació Física exposades en la teoria a partir d’un estudi de cas així com veure

si els objectius o finalitats de l'ApS s'ajusten al que l'alumnat de Fortaleny ha aconseguit desenvolupar a nivell d'aprenentatge i de servei a la comunitat.

Així doncs, a continuació presentarem algunes taules de relació amb diverses variables, per tal de discutir-les i contrastar-les amb els resultats relacionats, amb la intenció de que ens permeten entendre la connexió entre els diversos elements exposats al llarg de tota la investigació.

### **9.1. L'EDUCACIÓ FÍSICA EN EL MODEL EDUCATIU RURAL: APROXIMACIÓ ALS PRINCIPIS PEDAGÒGICS ACTUALS**

L'essència de les escoles rurals es planteja com a idònia per al treball de l'Educació Física (López-Pastor, 2006; Marugan, 2016). Aquesta afirmació troba sustent, entre altres aspectes, en el fet que a aquesta es treballa amb un nombre reduït d'alumnat, a partir d'una relació familiar entre docent i discent (Bustos, 2011; Santamaria, 2014) i a través d'un treball vinculat amb la comunitat i el medi natural. Açò permet a l'Educació Física treballar, de forma alternativa i motivadora, diversos continguts, com les activitats en el medi natural, els jocs i els esports tradicionals i adaptats, etc. (Domingo, 2013; Ruiz-Omeñaca, 2008), tota una sèrie d'aspectes que hem pogut conèixer i contrastar al llarg de la primera pregunta d'investigació.

A través de les taules següents exposarem la relació entre les característiques que presenta l' Educació Física que es treballa en aquests centres i els principis pedagògics que diversos autors i corrents educatives plantegen com a necessaris dins de qualsevol model educatiu i que fan referència a l'alumnat, professorat, als recursos i als elements didàctics principals (Buscà-Donet, 2010; Cortina, 2007; Gómez, 2001; Zabala, 2011). En la taula 11 podem observar les característiques a nivell d'alumnat i professorat i la seua relació amb els principis pedagògics proposats.

Així doncs, veiem que a grans trets existeix una clara relació entre les característiques que defineixen a l'alumnat d'aquestes escoles i allò que diversos autors consideren com a necessari per tal d'aconseguir en aquesta etapa educativa un ensenyament de qualitat (Fernández-March, 2006; Zabala & Arnau,

2007): comptar amb una ràtio reduïda, amb agrupacions heterogènies, amb diferents nivell d'edat i l'existència d'una relació familiar entre el grup d'alumnat.

Taula 11.

Relació entre les característiques de l'Educació Física en el model educatiu rural (alumnat i professorat) i els principis pedagògics actuals.

	<b>L'EF en el model educatiu rural</b>	<b>Principis pedagògics</b>
<b>Alumnat</b>	Ràtio reduïda	Grups reduïts-Atenció individualitzada
	Heterogeneïtat-agrupacions multigràu	Agrupacions heterogènies i amb diferents nivells d'aprenentatge
	Relació familiar- grups naturals	Clima de confiança i vincles afectius
<b>Professorat</b>	Polivalent	Creatiu i amb possibilitats d'actuació
	Coordinat i actiu	Treball col·laboratiu i paper actiu dins de l'ensenyament
	Pròxim amb l'alumnat	Relació directa docent- discent
	Compromès amb la tasca docent-falta de formació	Formació permanent

I és que comptar amb poc alumnat genera la possibilitat de dur a terme una atenció més individualitzada i personal (Cohen, Miller, Stonehill & Geddes, 2000; Cortina, 2007). Comptar també amb agrupacions multigràu possibilita l'intercanvi d'experiències entre grans i menuts, l'aprenentatge-recíproc i el plantejament, dins d'una mateixa aula, de diferents possibilitats i nivells d'aprenentatge (Berry, 2000; Miller, 1989). Aquest plantejament de l'educació està molt vinculat a les corrents educatius que consideren aquest principi com a indispensable per a garantir la inclusió de tot l'alumnat (Birch & Lally, 1995; Maas & Hox, 2005). Finalment, la relació propera genera que a l'aula predomini un clima de confiança i es desenvolupen vincles afectius que augmenten les possibilitats de fer agrupacions, dinàmiques col·laboratives, projectes amb responsabilitats compartides, la transferència d'aprenentatges per a la vida i, fins i tot, la creació d'un sentiment conjunt d'escola molt més compacte i unificat (Boix, Codina, & Guilera, 1996; Murray-Harvey, 2010).

Pel que respecta al/a la docent, veiem que la seua polivalència a l'hora de treballar la converteix en una professional creativa, amb moltes possibilitats educatives que van més enllà del que conforma la seua àrea de coneixements (Echevarría-Robles, 2009; Liston & Zeichner, 1993). També compleix un principi fonamental, el de coordinació i col·laboració amb la resta de personal docent per crear una línia conjunta de centre i de visió de l'ensenyament, on tots i cadascun dels mestres tindran un paper protagonista en la presa de decisions de forma igualitària (Fraile, 2005; Martín-Pérez & Barba, 2016).

La seua relació pròxima amb l'alumnat també sembla una particularitat important dins del plantejament educatiu actual, en tant que redueix la presència de conflictes, augmenta el clima de confiança i permet l'intercanvi d'opinions entre docent i discent (Harris & Sass, 2011). Finalment, el seu compromís amb la tasca docent genera que siga un professional format, que es recicla de forma continua i que vol millorar per tractar d'ajudar l'escola i a la comunitat de la que forma part (Liston & Zeichner, 1993; Serrano-Rubio et al., 2014).

En la taula 12 podem observar la relació entre els elements didàctics que conformen el model educatiu rural i els principis pedagògics considerats com a necessaris i propicis dins de l'ensenyament actual (Bisquerra, 2003; Cortina, 2007; Lleixà-Arribas & González-Arévalo, 2010; Zabala & Arnau, 2007).

Aquesta relació ens permet conèixer que a l'escola rural s'opta per un ensenyament interdisciplinar i globalitzador, en el que les barreres per àrees i camps de coneixements, tot i existir, es dilueixen per la importància que presenta el conjunt de l'escola en sí, com un tot (Echevarría-Robles, 2009). Aquest tipus de plantejaments interdisciplinars promoguts són considerats com a necessaris i tenen una clara relació amb l'aprenentatge competencial promulgat per la legislació educativa i defensat per alguns autors (Delhors, 1996, 2013). Per aquest motiu, en la segona pregunta d'investigació analitzem els efectes de la proposta d'ApS a partir d'aquest aprenentatge per competències, ja que s'ajusta en gran mesura al plantejat des del model educatiu rural (Boix & Bustos, 2014; Santamaria, 2014). De la mateixa manera, en aquesta escola també s'aprèn a través d'un ensenyament proper i individualitzat (López-Pastor, 2002). Pel nombre reduït d'alumnat, el professorat pot dur a terme una atenció que té en

compte les necessitats particulars de cadascun dels i les alumnes. Un fet que, a més, genera una major complicitat i proximitat entre professorat i alumnat, i que per contra no pot ser trobada a les escoles ordinàries (Ruiz-Omeñaca, 2008).

Taula 12.

Relació entre les característiques de l'Educació Física en el model educatiu rural (**elements didàctics**) i els principis pedagògics actuals.

	<b>L'EF en el model educatiu rural</b>	<b>Principis pedagògics</b>
<b>Elements didàctics</b>	Interdisciplinària i globalitzadora	Aprenentatge interdisciplinari; Aprenentatge competencial
	Propera i individualitzada	Individualització de l'ensenyament
	Inclusiva i que atén a la diversitat	Principi d'inclusió i Atenció a la Diversitat
	Autònoma i participativa	Ensenyament actiu i significatiu
	Oberta a la comunitat educativa	Participació de la comunitat educativa Connexió escola- poble Comunitats d'aprenentatge
	Vinculada a l'entorn	Aprenentatge experiencial i funcional Transferència dels aprenentatges
	Dinàmiques de treball cooperatiu	Cooperació i aprenentatge entre igual Professor com a guia
	Afavoreix els estils E-A cognitius	Ensenyament reflexiu Importància de la cognició Resolució de problemes i Descobriments guiats
	Transmet visió integral de l'EF	Valor i importància de la matèria Relació aprenentatge pràctic i significat d'allò que s'aprèn. Visió holística

Un exemple de que l'escola rural aconsegueix el principi d'individualització de l'ensenyament (Ausubel, 1983; Zapata-Ros, 2013).

A més a més, aquesta relació afavoreix la detecció de problemàtiques així com la posterior atenció a qualsevol alumne o alumna amb necessitats educatives especials, ja que aquesta proximitat permet al professorat conèixer quina és la situació de l'alumnat i, per tant, com poder intervenir per a la seua millora. Una

actuació que pel nombre reduït d'alumnat pot realitzar-se dins de la pròpia aula, fomentant el principi d'inclusió i d'atenció a la diversitat (Arnold, Newman, Gaddy & Dean, 2005; Booth & A inscow, 2015).

A l'escola rural, i d'acord amb els postulats de Boix (1995), també s'aprèn de manera autònoma i participativa ja que al ser un nombre reduït de persones a classe, l'alumnat sol tenir la veu protagonista i, per tant, poden intercanviar opinions, debatre i aprendre a partir d'aquesta interacció de manera diària (Buscà-Donet, 2005). El que genera un ensenyament actiu i significatiu on l'alumnat és conscient del procés d'ensenyament-aprenentatge i construeix el seu propi coneixement (Bouzas, 2004; Palmero, 2011; Santos-Pastor, 2008).

Així mateix, compta com un ensenyament obert a la comunitat educativa, ja que segons Feu (2004) es convida contínuament a que les famílies participen en les diverses sessions i puguin intervenir en l'educació dels seus fills i filles. Un tipus d'ensenyament que tracta de vincular a tota la comunitat educativa, que permet la connexió entre escola i poble i que segueix les bases i principis fonamentals de les comunitats d'aprenentatge (Gallardo-Gil, Fernández-Mayorga & Sepúlveda-Ruiz, 2015; Stoll & Louis, 2007; Wenger, 2001).

Altrament, trobem que aquesta escola planteja una educació vinculada amb l'entorn, aspecte que facilita la realització d'activitats fora del centre (Fustè, 1996; Marugán-García, 2016). Per una banda, perquè es troba ubicada prop del camp i de la naturalesa i, per altra, perquè presenta grups més reduïts d'alumnat i per tant, sortir de l'escola no suposa un perill tan elevat. Així doncs, podem afirmar que l'escola rural facilita l'aprenentatge experiencial i funcional (Ariza, 2010; Kolb, 1999; Kraft & Sakofs, 1985), tot basant-se en que en aquesta es duen a terme activitats en les diverses zones del poble i que tot això genera una gran transferència dels aprenentatges entre allò que s'aprèn en el centre i el que després viuen de manera diària en la població.

Tanmateix, en aquesta són habituals les pràctiques i dinàmiques cooperatives a l'hora de treballar a l'aula i fora d'aquesta, ja que de manera conjunta podran elaborar les estratègies necessàries per a resoldre les dificultats sorgides sense l'ajuda immediata del/de la docent (Irrure & Belletich, 2015; Ludlow, 1998). Un

plantejament que es troba molt vinculat amb l'aprenentatge col·laboratiu, amb l'ensenyament entre iguals i que condueix a que el docent siga un guia i mediador del procés d'ensenyament-aprenentatge, mentre que és el propi alumnat l'encarregat de resoldre els problemes que van sorgint a l'aula (Barba, 2010; Del Moral & Villalustre, 2012; Leinonen & Gazulla, 2014).

El model educatiu rural també aposta per un implicar cognitivament a l'alumnat al llarg del seu procés d'ensenyament. És a dir, fomenta un tipus d'aprenentatge on l'alumnat és conscient i participa de tot allò que estan aprenent (Castro, Gómez-González & Macazaga, 2014; Howley, 2009). Per aquest motiu, aquest model planteja una clara relació amb l'ensenyament reflexiu, valora la importància de la cognició i fa ús d'estils d'E-A com el descobriment guiat o la resolució de problemes. on l'alumnat té un paper totalment protagonista, ja que faran ús del seu pensament per a resoldre les activitats plantejades (Cunliffe, 2002; Devís-Devís & Peiró-Velert, 1992).

Finalment, també es transmet una visió integral i holística de l'Educació Física, atribuint-li un significat i un valor elevat a la disciplina que va més enllà del treball pràctic que es du a terme. Un plantejament pel que han lluitat diversos autors experts en la matèria (Devís-Devís & Sparkes, 1999; Kirk, 1984, 2010), que ens dóna a conèixer la gran importància atorga a la matèria i a tot el que es deriva d'aquesta al llarg d'aquesta etapa educativa.

En la taula 13, observem la relació entre l'aprofitament dels recursos que conformen el model educatiu rural i els principis pedagògics proposats al respecte (Bisquerra, 2003; García-Raga & Martín-López, 2011; Imbernón et al., 1999; 2010; Zabala, 2011). Pel que respecta als recursos, hem pogut apreciar que les escoles rurals fan ús de materials no convencionals per tal de substituir la falta de material específic i convencional, a fi d'atorgar majors possibilitats educatives al seu alumnat. Destaquen els materials d'elaboració pròpia, els fets amb material reciclat que permeten a l'alumnat interactuar amb materials molt diversos entre sí i també fomentar la creativitat en el docent a l'hora de seleccionar-los i crear-los (Dols, 2005; Ruiz-Omeñaca, 2008).

Referent als espais, també s'opta per aquesta optimització dels recursos dins i fora del centre. S'aposta per dur a terme activitats en la naturalesa o en llocs del poble, per utilitzar l'aula com a gimnàs cobert i, en definitiva, per fer que un aula

Taula 13.

Relació entre les característiques de l'Educació Física en el model educatiu rural (**recursos**) i els principis pedagògics actuals.

	<b>L'EF en el model educatiu rural</b>	<b>Principis pedagògics</b>
<b>RECURSOS</b>	Ús de materials no convencionals	Creativitat i ús de recursos materials diversos
	Material adaptat i propi	Elaboració pròpia, no convencionals, convencionals, fets de material reciclat, etc.
	Polivalent	
	Optimització dels espais (dins del centre)	Habilitació d'espais Eliminació barreres curriculars
	Optimització dels espais (fora del centre)	Aprenentatge en el medi natural Obertura del centre a l'exterior
	Recursos personals diversos (altres mestres, companys/es d'altres cursos, veïns i veïnes, associacions del poble, etc.)	Participació de tota la comunitat educativa Compromís i vincle escola-poble Aprenentatge col·laboratiu i no específic d'un/a docent
	Flexibilitat temporal (ampliació de les sessions d' EF i eliminació de les barreres temporals per àrees)	Flexibilitat temporal Caràcter interdisciplinar i global Importància de l'escola com un tot i no com un conjunt d'àrees inconnexes

puga tenir múltiples funcions, com podria ser impartir anglès, música o informàtica en el mateix espai (Bustos, 2013). Aquests aspectes ens permeten concloure que no fan falta grans espais per a dur a terme un ensenyament com cal, sinó que cal potenciar l'adaptabilitat al context a partir de la recerca d'alternatives que permeten el màxim aprofitament dels recursos (Barba, 2011). Això suposa habilitar molts espais, eliminar barreres curriculars i fomentar un aprenentatge en contacte amb el medi natural i un ensenyament del centre obert a l'exterior (Corchón, 2002, 2005).



La participació de diverses persones al llarg del procés d'E-A també es troba avalada per diverses corrents educatives, que consideren com a necessària la participació de tota la comunitat educativa (Flecha, Padrós & Puigdellívol, 2003). A més a més, així s'estableix un gran compromís entre escola i poble i es fonamenta un aprenentatge de caràcter dinàmic, col·laboratiu i on l'únic punt de vista no recau en el o la docent, sinó en els i les diferents integrants que componen les activitats i dinàmiques plantejades (Elias, 2014).

Finalment, la flexibilitat temporal present en aquestes escoles permet l'ampliació de les sessions d'Educació Física i l'eliminació de les barreres temporals per àrees (Bustos, 2013). Això ens condueix a vincular el model educatiu rural amb els plantejaments interdisciplinars i globals on aquesta separació entre àrees de coneixements es veu reemplaçada per un tipus d'escola que comparteix un projecte i un objectiu comú, tot i que es respecten les aportacions i particularitats de cadascuna de les àrees (Feu, 2004).

Per acabar, exposem la taula 14 per tal d'observar la relació entre les activitats i continguts de l'àrea d'Educació Física i els principis pedagògics actuals que afecten o condicionen el tipus de treball d'aquestes dinàmiques. Pel que respecta al predomini de determinats continguts, veiem que aquests permeten complir els elements curricular i, a més, treballar a partir d'alguns principis pedagògics considerats com a essencials dins de l'àrea d'EF. Primerament, és important destacar que, tot i que cada curs desenvolupa els continguts establerts a la llei educativa, aquests es troben adaptats a la realitat educativa (Pujades, 1998). Això ens permet parlar de la importància que té el principi d'adaptabilitat dins d'aquesta realitat educativa (Pedraza, 2011).

També trobem una gran presència de continguts amb càrrega cultural, de gran importància en qualsevol tipus d'ensenyament que vincula a la comunitat, que promou un plantejament més obert de l'ensenyament i que busca la transferència dels aprenentatges. En aquest sentit, els jocs i esports tradicionals, les danses tradicionals i el treball concret d'algunes de les tradicions del poble en són un bon exemple (López-Pastor, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008). Així mateix, es veu facilitada la realització de determinades dinàmiques o activitats que s'adapten a l'escola rural, com és el cas de les activitats de coneixement corporal, lateralitat,

equilibri i algunes d'expressió corporal perquè es poden dur a terme amb un nombre reduït d'alumnat o de forma individual (Pedraza, 2011).

*Taula 14.*

Relació entre les característiques de l'Educació Física en el model educatiu rural (**continguts de l'àrea**) i els principis pedagògics actuals.

	<b>L'EF en el model educatiu rural</b>	<b>Principis pedagògics</b>
<b>Continguts de l'àrea d' EF</b>	Continguts adaptats a l'escola rural	Principi d'adaptabilitat a cada realitat educativa
	Jocs i esports tradicionals Danses tradicionals Tradicions del poble i la comunitat	Treball de la identitat i identificació amb la pròpia comunitat i els seus costums
	Activitats de coneixement corporal Equilibri amb poc nombre d'alumnat Lateralitat Expressió corporal	Principi d'adaptabilitat a cada realitat educativa
	Orientació Jocs en el medi natural Reptes de recerca Competicions cooperatives per diferents parts del poble, etc.	Treball en contacte amb la naturalesa i el medi ambient
	Jornades intercentres. Intercanvi d'experiències amb diferents comunitats educatives	Intercanvi d'experiències didàctiques i emocionals

De la mateixa manera, s'aprofita l'ús dels espais naturals per a treballar l'orientació, els jocs en el medi natural, els reptes de recerca o les competicions cooperatives per diferents parts del poble (Barba, 2005, 2006). Finalment, també es duen a terme jornades intercentres, on s'intercanvien experiències amb diferents comunitats educatives.

Tot això ens condueix a observar la gran relació entre l'EF que es fa en aquestes escoles amb molt dels principis pedagògics actuals contemplats com a necessaris dins d'aquesta àrea. I és que, com hem vist al llarg d'aquest apartat, aquesta forma de treball permet a l'alumnat aprendre de forma adaptada a la seua realitat, assolir els continguts curriculars, aprofundir en aquells continguts més vinculats amb la seua comunitat, realitzar activitats que resulten més fàcils

i familiars, sortir al medi natural i a la població per a gaudir d'activitats més dinàmiques i vivencials, així com intercanviar experiències amb altres centres per tal d'ampliar les seues possibilitats educatives.

## **9.2. LES BARRERES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A LES ESCOLES RURALS TOT I COMPTAR AMB L'ESSÈNCIA IDÒNIA: UNA QÜESTIÓ METODOLÒGICA**

El recorregut per l'anterior apartat ens dóna a conèixer el vincle existent entre l'EF que es planteja en el model educatiu rural i els principis pedagògics anteriorment esmentats, tant pel que respecta a l'alumnat, com pel que fa al professorat, els recursos o els elements didàctics que la caracteritzen. En aquest sentit, l'escola rural podria comptar per sí mateixa amb una essència idònia i propicia per a fomentar un ensenyament de qualitat adaptat a les exigències demandades per la societat actual.

El problema el trobem en que tot i aquestes característiques existents, narrades al llarg de la teoria i contrastades a partir de l'anàlisi en el context d'estudi, en moltes escoles rurals segueixen utilitzant-se estratègies metodològiques que limiten l'ensenyament que es du a terme en aquestes escoles. Unes pràctiques vinculades amb els postulats més tradicionals, positivistes o de reproducció de continguts (Barba, 2010; Domingo, 2014). Això ens condueix a observar, des del punt metodològic, que en algunes situacions, com les agrupacions multigradau, no intercanvien experiències entre sí sinó que treballen de forma independent; el professorat no sent la necessitat de col·laborar amb la resta de companys; altres no veuen adequat realitzar activitats fora del centre educatiu; les i els docents eviten la participació de les famílies en l'ensenyament; plantejaments educatius per àrees que no tenen en compte la realitat educativa i que no planteja diferents nivells de resposta o una forma de transmetre els continguts més basada en l'explicació i posterior reproducció de la resposta esperada (Bustos, 2011; Chaparro-Aguado, 2017).

Així podem observar que la presència de metodologies tradicionals, tan arrelades al llarg de la història i més habituals en escoles ordinàries, també poden aparèixer en algunes escoles rurals. Principalment, perquè en les escoles rurals pot arribar a treballar qualsevol mestre dins del personal docent públic i,

per tant, aquest podrà utilitzar la metodologia que considere oportuna encara que no siga la més apropiada per a ser utilitzada en les escoles rurals (Bustos, 2011; Corchón & Lorenzo, 1996).

En el nostre estudi, trobem el cas concret del testimoni de docents que confirmaven que abans s'aprenia en aquest centre a través de metodologies tradicionals i que era, amb el canvi de la plantilla, quan s'estaven duent a terme noves iniciatives convertint-la amb una entitat de la que se'n deriven grans possibilitats educatives. Per exemple, una docent afirma que: *“El canvi del professorat ha sigut decisiu per a poder treballar millor.”* (EM. SO) o *“no té res a vore com funcionem ara mateix que com es treballava en aquesta escola fa uns anys, tot a l'estil tradicional.”* (EM. RU). Fins i tot, la pròpia alcaldessa exposava que en aquest canvi metodològic està gran part dels èxits d'aquesta escola: *“Ara mateix és molt més millor: aprenen de forma vivencial, significativa, fan portes obertes, les famílies participen... Açò és una altra cosa.”* (EM. JU).

Així doncs, sembla que la metodologia influeix de forma evident en l'aprofitament i en les possibilitats que presenten les característiques de l'EF i del tipus d'ensenyament que planteja el model educatiu rural i que així s'ha vist contemplat al llarg de la història (Corchón, 1997; Corchón, Raso & Hinojo, 2013). No obstant, en la major part dels casos, s'afirma que existeix una tendència en la que el professorat que se sent més familiaritzat amb l'ensenyament tradicional acaba convertint o modificant alguns dels seus principis a l'entrar a formar part d'aquestes escoles perquè se sent amb la necessitat de fer-ho (Corchón & Lorenzo, 1996).

Tot i que aquesta forma de treball ha perjudicat notòriament al tractament d'aquestes escoles i ha afectat a la imatge que avui en dia es té d'elles, en la major part dels casos s'opta per fer un ús responsable i aprofitar al màxim el que ofereixen, en sí mateix, aquestes escoles. Principalment són: la ràtio reduïda, les agrupacions multigràu, la relació familiar, la coordinació docent, l'eixida al medi natural, la participació de la comunitat educativa, l'aprenentatge interdisciplinari i global i la necessitat d'optar per una visió conjunta de l'escola que es trobarà molt vinculada amb el poble en el que està ubicada (Domingo, 2014; Feu, 2004; Santamaria, 2014).

Tal i com reflecteix la figura 5, tot i que les quatre parts fonamentals que conformen l'escola rural s'ajusten als principis pedagògics actuals, l'alumnat i els recursos es mantenen sempre estables i serà la visió del docent i la metodologia emprada la que influirà el tractament que es fa de l' EF. A més, com apareix marcat al final de la mateixa, els estudis analitzats ens demostren que la metodologia tradicional ha limitat l'aprofitament de les característiques essencials d'aquest model educatiu.

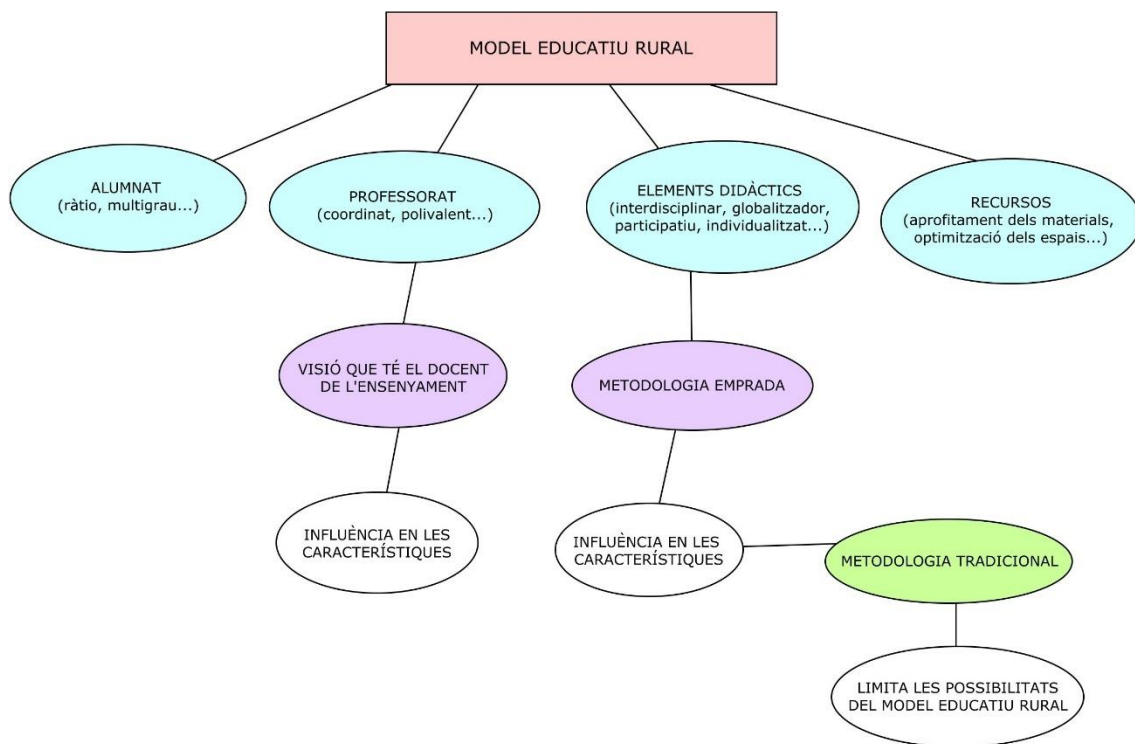


Figura 5. Influència de la visió del docent i la metodologia emprada en les característiques del model educatiu rural

A mode de conclusió, convé aclarir que la imatge d'escola rural com un centre que utilitza exclusivament la pedagogia activa i que conforma un lloc de treball adequat per a mestres amb plantejaments educatius innovadors o transgressors, és una concepció idíl·lica a dia d'avui (Pedraza, 2011; Pedraza, & López-Pastor, 2015). Això és degut a que, tot i que el model educatiu sí que presenta característiques propícies per a l'aplicació d'estratègies innovadores, la

seua posada en pràctica s'està veient truncada, en alguns casos, per la influència de la metodologia tradicional.

### **9.3. L'APRENTATGE-SERVEI: PROPOSTA METODOLÒGICA QUE POTENCIA EL TREBALL DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL**

Després d'observar les possibilitats educatives entre l'EF del model educatiu rural i els principis pedagògics alineats amb l'ApS, discutim tot seguit els resultats del present estudi. Primerament, cal tenir en compte que les propostes metodològiques i experiencials sorgeixen i evolucionen amb la finalitat de modificar el sistema educatiu imperant i, per tant, garantir una millora en les condicions educatives de l'alumnat (Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2016; Gil-Gómez 2012; Puig-Rovira et al. 2007). De fet, alguns d'aquests autors exposen els efectes que genera l'aplicació d'aquest tipus de plantejaments en diversos nivells de l'educació ordinària, com són l'educació infantil, primària, secundària o l'educació superior. Un sistema educatiu imperant que, respectant les diferències entre nivells, es caracteritza per tenir una ràtio elevada, un ensenyament separat per cursos, una implicació escassa de les famílies o un tipus d'escola allunyada de l'entorn per les limitades possibilitats de sortir a l'exterior.

Però en aquest moment, cal plantejar-se què passaria si l'ApS fóra aplicat en una escola rural i en l'àrea d'EF; tot amb l'objectiu de conèixer si suposaria una problemàtica afegida o una oportunitat al tractar-se d'un context particular amb característiques pròpies. Per començar, cal remarcar que existeixen pocs estudis que parlen de l'ApS en el context rural (Davis, Emery & Lane, 1998; Johnson, Thompson & Naugle, 2009; Miró & Molina-Luque, 2016). Per una banda, perquè aquesta metodologia comença a tindre una major repercussió en les últimes dècades a causa de la influència del constructivisme i de l'aprenentatge experiencial (Ariza, 2010; Bouzàs, 2004; Zabalza, 2005). Per altra, pel discurs graduacionista promulgat per la societat que ha influenciat en la visió existent cap a les escoles rurals i les ha condemnades a l'oblit de gran part de la població (Caride, 1984, 1998; Del Barrio, 1996; Hernández-Díaz, 2000).

Tot i que aquesta realitat és coneguda per les persones expertes que estudien la situació de les escoles rurals, alguns autors proposen que l'escola rural és

l'entorn pedagògic més adequat per a desenvolupar la innovació educativa (Feu, 2004; Feu & Soler, 2001; Gallardo-Gil, Fernández-Mayorga & Sepúlveda-Ruiz, 2015). Un dels motius que ho justifica posa ímpetu en l'estructura organitzativa de l'escola, ja que sol ser simple i molt familiar. També, trobar-se en un medi pròxim a la naturalesa permet una flexibilitat en la distribució dels continguts i matèries i propicia un ensenyament més globalitzador i interdisciplinar (Barba, 2010; Chaparro-Aguado, 2017; Murray-Harvey, 2010).

Seguint en aquesta línia, Barba (2005) exposa que l'escola rural, al comptar amb un sistema d'aprenentatge multigrà, es veu abocada a optar per mètodes alternatius que faciliten l'ensenyament de l'alumnat. Per aquest motiu, l'escola urbana pot sobreviure amb la utilització de mètodes tradicionals, però aquesta situació és pràcticament impossible en el cas de l'escola rural. En aquest sentit, Boix (1995) exposava la poca utilitat de les pràctiques pedagògiques basades en currículums tancats, poc flexibles, amb una organització de treball individualista i amb una metodologia didàctica allunyada de la realitat i interès de l'alumnat.

Així doncs, la diversitat d'edats present a les aules condueix al professorat a buscar estratègies pedagògiques comprensives, diversificades i que siguin capaces d'atendre eficientment a les necessitats educatives de l'alumnat (Bustos, 2010). Tanmateix, s'utilitzen iniciatives d'aquest tipus per garantir el principi d'individualitat de cadascun dels i les alumnes tractant d'incrementar la seua confiança al ser protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge. En definitiva, s'està fent referència a un conjunt d'estratègies pedagògiques que permeten que l'estudiantat adquireixi autonomia en les seues tasques i que el rol del professorat es base en la supervisió i en l'atenció individualitzada de tots i totes (Pedraza, 2011).

Aquestes particularitats permeten afirmar que l'escola rural es presenta com a un entorn propici per a fer ús de propostes metodològiques experiencials i globalitzadores que compten amb les aportacions de l'Escola Nova, com els principis de Decroly o les tècniques Freinet (Sandoval, 1996), o més recentment a la utilització de projectes que realitzen activitats fora de l'aula, desenvolupen una educació experimental i integren la realitat social del poble (Bouzas, 2004; Ledesma & Marrero, 2001; Zabala & Arnau, 2001). Així doncs, es planteja com

espai molt apropiat per tal d'experimentar la professió docent (Ariza, 2010; Bernal, 2009).

Davant d'aquesta situació, i degut a la falta d'aplicacions innovadores d'aquest tipus en les escoles rurals, a través de la taula 15 desglossarem la relació entre les característiques del model educatiu rural, la seua concreció dins de l'EF, la forma en que aquestes són utilitzades a partir de l'aplicació del projecte d'ApS i, finalment, la seua relació amb els principis pedagògics actuals. Aquesta metodologia engloba els diversos elements fonamentals considerats com a necessaris dins de l'ensenyament actual i que ja han sigut comparats amb el model educatiu rural anteriorment en cadascuna de les parts que les conformen. Així doncs, podrem conèixer, a nivell teòric, com es veuen vinculades les tres variables principals que conformen aquesta investigació i, per tant, com aquesta relació es veu confirmada després de l'aplicació del projecte a l'escola rural de Fortaleny.

### 9.3.1 ALUMNAT QUE APRÉN, ES DIVERTEIX I LLUITA PER ACONSEGUIR UN OBJECTIU COMÚ

La taula 15 mostra que existeix una gran relació entre el model educatiu rural, la forma en que aquestes es concreten en l'àrea d'EF i els principis pedagògics actuals. Evidenciant, a més, com l'ApS permet aprofitar i millorar la utilització i les possibilitats educatives d'aquestes escoles.

Així doncs, hem vist que la ràtio, les agrupacions heterogènies que es generen i la relació familiar entre els seus membres es concreta a l'àrea d'EF de l'escola rural. Per exemple, les activitats atenen a les necessitats individuals, es plantegen tasques amb diferents nivells de resposta i s'actua amb total desinhibició, voluntarietat i fomentant relacions humanes que generen una gran càrrega afectiva (Luque & Sánchez, 2006; Murray-Harvey, 2010). Tot això, que coincideix amb els principis pedagògics postulats, com el treballar a través de grups reduïts, l'atenció individualitzada i els diferents nivells d'aprenentatge o el clima de confiança, es veu accentuat a través de la implementació del projecte d'ApS. Sobretot, perquè permet aprofitar moltes d'aquestes estratègies metodològiques, com ara el treball en grups reduïts, la facilitació d'intercanvis



d'experiències entre l'alumnat de diferents edats o de diferents nivells i capacitats, així com interaccions reals en les que es tractara de lluitar per un objectiu comú, la supervivència de l'escola (Batlle, 2011; Moya, Moya & El Homrani, 2017; Zirkel, Garcia & Murphy, 2015).

Un tipus d'agrupacions i de funcionament de l'alumnat a través de l'ApS que ha permès aprofitar aquestes característiques, pel tipus de plantejament metodològic que presenta aquest mètode pedagògic, amb un clar caràcter experiencial i globalitzador i a través del qual l'alumnat ha après diverses competències com les exposades en l'anterior capítol i que fan referència al saber, saber fer, saber ser i saber compartir (Birdwell, Scott & Horley, 2013; Lovat & Clement, 2016). Amb aquestes competències, a grans trets, han sigut capaços de conèixer quina és la seua realitat, han pogut treballar de forma grupal i desenvolupar-se creativament, a través d'una dinàmica activa, generadora de curiositat i que fomenta la iniciativa personal o reduir la por a parlar en públic i, finalment, els ha permès estar motivats i sentir-se satisfets amb el projecte i l'escola de la que formen part (Lorenzo & Matallanes, 2013; Palmero, 2011). A més a més, cal afegir la contribució al servei en el que principalment s'han adonat que s'ha produït un canvi en les formes d'ensenyar i aprendre, i en la visió social cap aquestes escoles per part dels membres de la comunitat educativa i les persones externes a la mateixa.

Taula 15.

Relació entre les característiques de l'Educació Física a l'escola rural, característiques o finalitats de l'ApS i principis pedagògics actuals

<b>Característiques EF a l'escola rural</b>	<b>Influència en l'àrea d'EF</b>	<b>Projecte d'ApS</b>	<b>Principis pedagògics actuals</b>
<b>ALUMNAT</b>			
Ràtio reduïda	Atenció a les particularitats de l'alumnat	Treball plantejat amb grups reduïts, facilitant les interaccions pròximes	Grups reduïts- Atenció individualitzada
Heterogeneïtat- Agrupacions multigran	Tasques amb diferents nivells de resposta: adaptació Activitats globals (reforç del vincle grans-menuts) Cooperació i ajuda dels iguals	Grups de diferents nivells d'edat- Intercanvi d'experiències	Agrupacions heterogènies i amb diferents nivells d'aprenentatge
Relació familiar- Grups naturals	Desinhibició, voluntarietat, autonomia, cohesió grupal, relacions humanes amb major càrrega afectiva, menys problemes conductuals	Interaccions reals, amb sentiments i motivacions generades per l'objectiu comú	Clima de confiança i vincles afectius
<b>PROFESSORAT</b>			
Polivalent	Treballa amb la seua àrea però ajuda als companys de la resta de disciplines	Mestres especialistes i tutors que s'intercanvien els rols entre sí	Creatiu i amb possibilitats d'actuació
Coordinat i actiu	Activitats per grups de treball, implicació en objectius comuns a través dels diversos	Aprenentatge cooperatiu, solidaritat i implicació en el servei social	Treball col·laboratiu i paper actiu dins de l'ensenyament
Pròxim amb l'alumnat	Plantejament d'activitats que parteixen dels seus interessos i motivacions.	Confiança per a lluitar cap a un objectiu comú	Relació directa docent-discent

Importància de les opinions de l'alumnat			
Compromès amb la tasca docent-falta de formació	Aporta noves estratègies que resulten propícies per a ser treballades en aquest context educatiu	Aprenentatge Cooperatiu, solidaritat i implicació en serveis socials	Formació permanent
<b>PREPARACIÓ I POSADA EN PRÀCTICA DELS CONTINGUTS</b>			
Programació didàctica i preparació de les classes	Adaptada a la realitat Variada i variable Tasca col·laborativa Diferents nivells d'aprenentatge	Parteix de les necessitats de la comunitat i busca garantir la supervivència de l'escola del poble	Principi d'adaptabilitat a cada realitat educativa
Continguts amb càrrega cultural	Jocs i esports tradicionals Danses tradicionals Tradicions del poble i de la comunitat	Jocs i esports tradicionals Tradicions del poble i de la comunitat Problemàtiques socials	Treball de la identitat i identificació amb la pròpia comunitat i els seus costums
Altres continguts vinculats amb l'escola rural	Activitats de coneixement corporal, lateralitat, equilibri amb poc nombre d'alumnat Expressió corporal	Activitats com el debat, recerca d'informació a l'ordinador, creació de murals, confecció del cartell, entrevistes o participació en l'elaboració del documental	Principi d'adaptabilitat a cada realitat educativa
Activitats físiques en el medi natural	Orientació, jocs en el medi natural, reptes de cerca, competicions cooperatives per diferents parts del poble, etc.	Orientació i jocs en el medi natural Sessió de jocs populars en el poliesportiu municipal	Treball en contacte amb la naturalesa i el medi ambient
Activitats amb altres centres	Jornades intercentres. Intercanvi d'experiències amb diferents comunitats educatives	No es va fer dins del projecte però les activitats amb persones externes al centre	Intercanvi d'experiències didàctiques i emocionals

## ELEMENTS DIDÀCTICS

Interdisciplinar i globalitzador	Activitats que vinculen l' EF amb altres matèries curriculars. Difuminació de les barreres de l'ensenyament tradicional per assignatures	Sessions de diverses especialitats com Educació Física i Educació Artística (Plàstica i Musical), Informàtica i classes en la tutoria per a construir el projecte interdisciplinar	Aprenentatge interdisciplinar; Aprenentatge competencial
Proper i Individualitzat	Tasques amb diferents nivells de resposta que s'ajusten al context educatiu i al grup-classe.	Adaptat a les exigències de l'alumnat. Parteix dels interessos de cadascun dels protagonistes	Individualització de l'ensenyament
Inclusiu i que atén a la diversitat	Tasques amb diferents nivells de resposta Treball amb poc alumnat que facilita aquesta atenció i adaptació de les sessions	Grups de treball heterogenis que fomenten la inclusió, respectant els diferents nivells de treball	Principi d'inclusió Atenció a la diversitat
Autònom i participatiu	Activitats físiques dinàmiques i participes amb un rol totalment protagonista	L'alumnat participa de forma activa en la preparació, posada en pràctica i posterior avaluació i reflexió del projecte.	Ensenyament actiu i significatiu
Obert a la comunitat educativa	Participació de gent del poble en les UD: familiars voluntaris, associacions, etc.	Participen en el projecte alumnat, mestres, ex-alumnes, veïns i veïnes del poble, membres de les institucions municipals i l'equip investigador	Participació de la comunitat educativa. Connexió escola-poble. Comunitats d'aprenentatge
Vinculat amb l'entorn	Espais: medi natural, carrer, poliesportiu, etc. Continguts pròxims a la seua realitat: jocs populars, danses, etc.	Es plantegen activitats vinculades amb les tradicions del poble Una de les sessions es fa en el medi natural i una altra en el poliesportiu municipal	Aprenentatge experiencial i funcional. Transferència dels aprenentatges

Dinàmiques de treball col·laboratiu	Activitats per grups de treball, implicació en objectius comuns a través dels diversos continguts	El projecte entés com un tot global pel qual ha de lluitar conjuntament tota la comunitat educativa. Grups de treball que van variant	Cooperació i aprenentatge entre iguals Professor/a com a guia
Afavoreix els estils E-A cognitius	Resolució de problemes i descobriment guiat	Activitats plantejades per a que l'alumnat pense i reflexiona en el tipus d'escola del que forma part per arribar a ser conscient de quina és la problemàtica que viu avui dia l'escola de Fortaleny i es senten motivats i implicats en lluitar per la seua millora	Ensenyament reflexiu Importància de la cognició Resolució de problemes Descobriments guiat
Transmet una visió integral de l'EF	Activitats pràctiques combinades amb reflexió, recerca, etc.	Visió holística no limitada a la teoria i/o pràctica vinculada amb la resta de disciplines que formen part del projecte	Valor i importància de la matèria Relació aprenentatge pràctic i el significat d'allò que s'aprèn
<b>AVALUACIÓ</b>			
Variada i contrastada	A través de diversos documents que registren l'activitat	Diferents tècniques de recollida de dades	Variada i contrastada
Processual i continua	Treball diari que es du a terme en les diferents sessions proposades	Es fa una valoració conjunta del projecte on té importància la suma de totes les seues parts	Processual i continua
Compartida i democràtica	Diferents tipus d'avaluació (avaluació del docent, heteroavaluació i autoavaluació)	Diferents tipus d'avaluació (avaluació del docent i equip investigador autoavaluació)	Compartida i democràtica
Individualitzada i personal	Adaptada a cada alumna i alumne	Adaptada a cada alumna i alumne	Íntima i personal
Formativa i part del procés d'E-A	S'entén com a una part fonamental per a millorar el treball de l'alumnat	Indispensable per a valorar el significat del projecte i la seua transcendència real en les persones protagonistes	Formativa

RECURSOS			
Ús de materials no convencionals	Materials que tenen altres usos, de rebuig, etc.	Càmera de vídeo i maquinari audiovisual	Creativitat i ús de recursos materials diversos
Material adaptat i propi	Fet amb material reciclat i adaptat a la realitat educativa	Cartells i documents personals	Elaboració pròpia, no convencionals, convencionals, fets de material reciclat, etc.
Polivalent	Materials amb diferents usos dins de l'aula	Cartolines, pintures, instruments, pilotes, etc.	
Optimització dels espais (dins del centre)	Pati Aules ordinàries Aules multifuncionals	Pati Aules ordinàries Aules multifuncionals (música i plàstica)	Habilitació d'espais Eliminació barreres curriculars
Optimització dels espais (fora del centre)	Medi natural Espais municipals	Medi natural per realitzar diverses sessions Espais municipal per la gravació d'entrevistes	Aprenentatge en el medi natural Obertura del centre a l'exterior
Recursos personals diversos	Companys d'altres cursos, veïns i veïnes o familiars voluntaris i associacions del poble o vinculades a ell	Participen en el projecte alumnat, mestres, ex-alumnes, veïns del poble, membres de les institucions municipals i l'equip investigador	Participació de tota la comunitat educativa Compromís i vincle escola-poble Aprenentatge col·laboratiu i no específic d'un docent
Flexibilitat temporal	Ampliació de les sessions d'EF i eliminació de les barreres temporals per àrees	Sessions treballades de forma lliure dins l'horari lectiu sense limitacions per àrees ni disciplines	Flexibilitat temporal Caràcter interdisciplinar i global Importància de l'escola com un tot i no com un conjunt d'àrees inconnexes

### 9.3.2 UN PROFESSORAT COMPROMÈS QUE LLUITA PER L'ESCOLA I RECOLZA EL CANVI EN LES FORMES D'ENSENYAR I APRENDRE

La figura del mestre o la mestra també s'ha vist influenciada per l'ApS i per tot el que comporta aplicar aquesta metodologia. El seu caràcter polivalent, coordinat amb la resta de professionals i el seu compromís per la tasca docent s'ha vist incrementat amb la implementació d'aquest projecte.

Al llarg del projecte hem vist a les i els mestres treballar de forma conjunta, generant aquesta necessitat de fer-ho interdisciplinàriament, s'ha treballat de valent i coordinadament per a dur a terme el servei social, s'ha generat en l'alumnat un sentiment i una motivació per a lluitar per aconseguir la supervivència de l'escola i cada mestre i cada mestra ha vist en sí mateix un repte personal per millorar la situació d'aquestes escoles. I tot això, els ha permès ser més creatius, tenir un paper més actiu al llarg del procés d'E-A, tenir una relació directa amb l'alumnat i els ha dut a formar-se de forma permanent per tractar de potenciar les possibilitats educatives d'aquestes escoles (Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2016; Hegarty & Angelidis, 2015). A més a més, a través de la implementació del servei social, els ha permès aprendre que és necessari variar les formes d'ensenyar i aprendre, que la visió social així ho estava mostrant i que la comunitat educativa de la població confiava en les i els mestres que conformen aquesta escola i que, per tant, aquesta confiança havia de ser tornada a base de treball, compromís i determinació.

### 9.3.3 EXPLORAR LES POSSIBILITATS DE LA REALITAT PER TAL DE MILLORAR EL SEU ENSENYAMENT

El treball a partir d'aquestes dinàmiques també ha generat un canvi en la forma de preparar i dur a terme les sessions en aquesta escola, i concretament en l'àrea d'EF. Així doncs, hem vist el projecte sorgir de les problemàtiques socials de la comunitat i que això suposava fer una investigació prèvia per a conèixer quin era el punt de partida d'aquesta (Eyler & Giles, 1999; Furco & Billing, 2002). Tot això ha generat un tipus de programació didàctica adaptada, col·laborativa i amb diferents nivells d'aprenentatge.

El mateix ocorre amb els continguts exposats, generalment vinculats a la realitat educativa rural amb un predomini dels jocs amb càrrega cultural, altres continguts que s'ajusten al tipus d'escola perquè requereixen un alumnat reduït i un material no tan específic, activitats físiques en el medi natural i activitats amb altres centres. I és que des de l'Educació Física d'aquests centres així s'exposa, ja que sempre ha apostat pel treball dels jocs i esports tradicionals, les danses, les tradicions relacionades amb l'àrea, activitats de coneixement corporal, equilibri o lateralitat individual o de grups reduïts, o orientació o reptes cooperatius en el medi natural (López-Pastor, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008). Per aquest motiu, l'aplicació de l'ApS ha recordat i incentivat la pràctica dels continguts esmentats, ja que inicialment es va indagar en quines eren les tradicions vinculades amb el poble, quins eren els tipus d'activitats que els agradava més realitzar o que es sentien més còmodes. En conseqüència, les sessions foren plantejades des d'aquesta orientació i amb l'objectiu de mostrar de forma realista com es treballa en elles, com és el cas de les sessions en el medi natural o la de jocs populars en el poliesportiu municipal (Gil-Gómez, Francisco-Amat & Moliner-Miravet, 2012; Howley, 2009).

Així mateix, es van dur a terme activitats molt propícies per a fomentar principis com el debat, la recerca d'informació, la creació de murals, la confecció de cartells o la participació en l'elaboració del documental. Aquests aspectes han permès treballar la seua identitat i el sentiment de pertinença a la comunitat per tal d'actuar de forma crítica davant de les seues problemàtiques i necessitats, treballar en contacte amb el medi natural i intercanviar experiències educatives amb una gran càrrega afectiva i emocional (Batlle, 2011; Fernández-Río et al., 2016; Howley, Theobald & Howley, 2005). Cal recordar que en el projecte no es va treballar amb altres centres, però sí amb moltes persones externes al mateix i que, posteriorment, la seua transcendència i impacte ha generat que fora de l'escola es parle de l'escola de Fortaleny i que haja augmentat la seua matrícula. Per aquest motiu, veiem com la valoració de l'alumnat d'aquesta situació és molt positiva i gratificant després de tot el significat que ha tingut el projecte a nivell social.



### 9.3.4 EL CAMÍ CAP A LA INNOVACIÓ EDUCATIVA: ENSENYAMENT INTERDISCIPLINAR, INDIVIDUALITZAT, INCLUSIU I QUE ATÉN A LA DIVERSITAT

L'ensenyament plantejat pel model educatiu rural també s'ha vist influenciat pel tipus de metodologia i dinàmiques que planteja el projecte d'ApS. Un tipus de treball que, per sí mateix, ja compta amb grans possibilitats educatives com treballar de forma interdisciplinària, individualitzada, inclusiva, participativa, oberta a la comunitat, a partir de dinàmiques actives, vinculada amb l'entorn i fomentant l'ús d'estils i estratègies cognitives (Bustos, 2010; Domingo, 2013; Raso, 2012). Un conjunt de plantejaments que es veuen reflectits a l'àrea d'Educació Física, on es duen a terme tasques amb diferents nivells d'aprenentatge, on es treballa de forma conjunta amb altres àrees, on es fan activitats físiques dinàmiques i participatives, on les famílies participen en l'ensenyament, on es treballa en contacte amb el medi natural més pròxim o en espais municipals com els carrers, poliesportiu, etc. i on les activitats reflexives, que es plantegen des del descobriment guiat o la resolució de problemes, tenen un paper destacat (Barba, 2010; Marugán-García, 2016; Pedraza, 2011).

Al llarg del projecte han treballat de forma conjunta diverses àrees com l'Educació Física, Plàstica, Música així com des de la tutoria per a contribuir al projecte comú. També, s'han adaptat les activitats a les exigències de l'alumnat partint dels seus interessos. De la mateixa manera, s'ha treballat a partir de grups heterogenis que atenen a la diversitat respectant els diferents nivells de treball i s'ha fomentat la participació activa de tot l'alumnat al llarg de la preparació i posada en pràctica del projecte (Ausubel, 1983; Imbernón et al., 1999). Tanmateix, s'ha permès la participació de tota la comunitat educativa i d'agents externs que contribuïren a la seua realització (Morris & Taylor, 1998; Murray-Harvey, 2010). Fins i tot, s'han plantejat activitats de reflexió que implicaren cognitivament a l'alumnat i, en definitiva, s'ha aconseguit crear una visió holística de l'Educació Física, on aquesta presenta un paper essencial dins del model interdisciplinari (Lovat & Clement, 2016; Kirk, 1984, 2010).

Tot això ha contribuït a l'apropament entre les característiques de l'Educació Física del model educatiu rural i els principis pedagògics actuals per ser aquestes

treballades des d'una proposta metodològica com l'ApS (Serrano-Rubio et al., 2014; Warren, 2012). A través d'aquesta, com hem vist anteriorment, les persones participants han pogut desenvolupar-se de forma integral, han contribuït activament a la supervivència de la seua escola i ha permès als i les mestres que se n'adonen de quines estratègies metodològiques són més apropiades i permeten, en major mesura, aprofitar les particularitats de les escoles rurals.

### 9.3.5 AVALUAR PER A CRÉIXER, EXAMINAR PER A EXCLOURE

L'avaluació també és un tema interessant del que es pot parlar per veure els canvis que s'han generat des de l'aplicació del projecte. En l'EF d'aquestes escoles s'opta per registrar el treball de l'alumnat a través de diversos documents de forma diària i continua. De fet, s'utilitzen diversos tipus d'avaluació, aquesta sempre es troba adaptada a l'alumnat i és entesa com a una ferramenta que permet millorar l'aprenentatge (Bustos, 2007; López-Pastor et al., 2006; Raso & Corchón, 2002). Per això, al llarg del projecte, s'ha treballat seguint aquesta línia i tractant de potenciar-la, fent ús de diverses tècniques de recollida de dades, utilitzant diversos instruments d'avaluació, fent ús del caràcter individual, tant de l'avaluació com de les dades de cada protagonista, i donant a conèixer la importància de cadascuna de les parts del projecte per a entendre el seu significat global (Furco, 1996). Tot amb la finalitat de vincular l'escola rural amb els principis pedagògics, com el caràcter processual i continu, compartit i democràtic, així com formatiu, entre d'altres, que per sí mateix ja formen part de l'ensenyament d'aquestes escoles (Álvarez-Méndez, 2011; Cunliffe, 2009; Díaz-Lucea, 2005; Fernández-March, 2006).

### 9.3.6 ELS RECURSOS NECESSARIS SÓN AQUELLS QUE A CADA REALITAT EDUCATIVA LI PERMETEN EXTRAURE TOT EL SEU POTENCIAL

Els recursos també s'han vist influenciats per la metodologia emprada. Una escola que per les seues característiques ha de reinventar-se i optar per materials no convencionals, adaptats i d'elaboració pròpia, polivalents i que han sigut l'essència del projecte, com és el cas de cartells i documents personals,

pintures, instruments, maquinari audiovisual, etc. Tot davant la necessitat d'emprar recursos diversos per augmentar les possibilitats educatives de l'escola (Hervás, 1992). A més, això ha generat un increment de la creativitat per part del professorat i l'alumnat. El mateix ocorre amb els espais, que seguint amb l'essència d'aquestes escoles s'ha optat per treballar tant dins com fora del centre. Entre d'altres, el medi natural, espais municipals, l'aula ordinària, el pati del centre, la classe d'Informàtica i aules funcionals, cosa que ha permès eliminar les barreres curriculars, aprendre en contacte amb el medi natural i obrir el centre a l'exterior (Arribas, 2008; Flecha & Castro, 2005; Gallardo-Gil, Fernández-Mayorga & Sepúlveda-Ruiz, 2015).

La participació de diverses persones en el projecte (alumnat, membres de l'equip docent, veïnat, ex-alumnes, institucions municipals i equip investigador), ha permès generar un gran compromís en la comunitat educativa, reforçar el vincle entre escola i poble, i generar un aprenentatge col·laboratiu entre personal docent i altres persones voluntàries (Folgueiras et al., 2018). Així s'ha contribuït a l'adquisició de competències i s'han generat actituds positives, com la satisfacció per ser conscient de la pròpia realitat i la defensa i canvi en la visió social de totes les persones que han vist l'evolució de l'escola amb el pas del temps.

#### **9.4. L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA RURAL: MODEL CADUC O REFERENT PEDAGÒGIC DEL FUTUR?**

El recorregut per les diferents parts que conformen aquest apartat ens ha donat a conèixer que el model educatiu rural i el seu tractament des de l'àrea d'Educació Física, en particular, compta en essència amb una sèrie de característiques que presenten grans possibilitats educatives, ja que es troben vinculades amb els principis pedagògic proposats per les corrents educatives actuals. Entre d'altres, la ràtio reduïda, les agrupacions multigràu, la relació familiar, l'ensenyament proper i individualitzat, el plantejament interdisciplinari i global o el plantejament obert a la comunitat que permet la participació de les famílies i la resta dels exposats al llarg de la primera part d'aquest apartat (Boix, 1995; Bustos, 2011; López-Pastor, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008).

A continuació, la segona part de l'apartat ens ha permès conèixer que, tot i comptar amb aquestes característiques, la visió de l'ensenyament que presenta cada docent i la metodologia que empra a l'aula condiciona i determina l'ensenyament que es du a terme en aquestes escoles (Barba, 2010; Zuccherò, & Gibson, 2019). Això ha generat que la visió tradicional, tant viscuda al llarg de la història en entorns ordinaris, també haja arribat a les escoles rurals. Una influència que ha afectat a la imatge que avui en dia es té d'aquestes i que ha restat valor i importància a totes les seues particularitats i a l'efecte que poden generar aquestes en l'alumnat (Corchón & Lorenzo, 1996).

Per aquest motiu, es va decidir lluitar per la supervivència de l'escola de Fortaleny a través de l'ApS ja que, com hem vist en la tercera part d'aquest apartat, s'ajusta a les característiques de l'Educació Física de l'escola rural, concorda amb tot allò que diuen els principis pedagògics que cal treballar a l'aula i, a més, la seua aplicació genera uns efectes importants tant en el propi alumnat com en la comunitat (Batlle, 2011; Chiva-Bartoll & Martí-Puig, 2006). Convé recordar que aquestes han permès a l'alumnat aprendre competències com el saber, on han entès quin és el significat de la realitat que els envolta, han pogut ser conscients de la visió negativa existent cap a aquestes escoles i s'han mostrat disposats i entusiasmats a lluitar per la supervivència de la seua escola. També han pogut desenvolupar el "saber fer", ja que s'ha fet ús de la llibertat d'expressió, iniciativa personal, creativitat, s'ha reduït la por a parlar en públic, s'ha generat curiositat, s'ha fet ús de les noves tecnologies i s'ha treballat a partir d'una dinàmica activa. Així, s'han generat actituds vinculades amb el "saber ser", generalment positives, com la diversió en les activitats proposades, la satisfacció de formar part del projecte o la preferència a l'hora de formar part d'aquestes escoles en detriment d'altres realitats educatives.

D'altra banda, també s'ha contribuït a consolidar el servei del projecte centrat en garantir la supervivència de l'escola (Furco & Billing, 2002). I és que des de l'aplicació de la proposta, juntament amb altres iniciatives realitzades pel professorat i pel poble, s'ha aconseguit que l'escola mantinga les portes obertes. S'ha pogut augmentar la matrícula i això suposa un èxit rotund, ja que s'ha arribat a superar i quasi doblar el nombre d'alumnat. També s'ha contribuït a modificar

les formes d'ensenyar i aprendre a l'escola, s'ha generat un canvi en la visió social, ja que molta gent ha pogut conèixer quin és el treball que es fa en aquestes escoles i, finalment, s'han produït efectes molt positius en la comunitat, que valoren molt positivament el projecte perquè consideren que garantir l'existència de l'escola és primordial per al futur d'un poble. Com deia una de les participants en el projecte: "*L'escola és el cor del poble i Fortaleny és el meu poble*" (E1). Una frase de gran significat que ha representat tant aquesta com a moltes de les iniciatives plantejades amb la finalitat de salvar una comunitat educativa rural com aquesta.

Per aquest motiu, tenint en compte les característiques de les escoles rurals i veient que poden ser millorades i afavorides a partir de l'aplicació de metodologies experiencials i globalitzadores, considerem que no suposen un element caduc i del passat, ja que la tendència es veu vinculada a una imatge social errònia i repleta de prejudicis i que, per contra, aquestes propostes metodològiques compten amb moltes de les bases per a convertir l'escola rural en una entitat respectada, valorada i que compta amb moltes possibilitats educatives que poden arribar a convertir-la en un referent pedagògic del futur, però també del present més immediat.



**PART IV.  
CONCLUSIONS.  
LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE  
LA INVESTIGACIÓ.  
IMPLICACIONS PRÀCTIQUES**







## 10. CONCLUSIONS

La present investigació va sorgir amb la finalitat d'analitzar el model educatiu rural, concretament a partir del seu funcionament des de l'àrea d'EF. Tot amb la finalitat d'observar si aquest és, a dia d'avui, un model caduc i passat o si, per contra, compta amb possibilitats educatives que permeten extraure d'aquesta àrea i model educatiu alguns dels referents pedagògics per al present i futur. Tot seguit s'exposen les principals conclusions del treball a partir de les tres preguntes d'investigació que constitueixen l'eix del mateix.

La resposta a la primera de les incògnites plantejades ens ha permès conèixer en detall quines són les característiques que conformen l'EF que es treballa a les escoles rurals:

- L'anàlisi des de quatre perspectives (alumnat, professorat, elements didàctics i recursos) ha permès conèixer que en l'escola rural de Fortaleny estan presents aspectes com: la ràtio reduïda, les agrupacions multigràu, la relació familiar entre alumnat i entre docent-discent, la polivalència i coordinació del professorat, l'ensenyament proper i individualitzat, interdisciplinar, inclusiu, obert a la comunitat, i l'ús de recursos materials i espacials alternatius, com són el medi natural o els espais municipals. Aquestes característiques, juntament amb la flexibilitat temporal i la gran diversitat de recursos personals que formen part de l'educació rural, conformen l'essència d'aquesta escola i que, en el cas de la present tesi, s'aborda des de la visió de l'àrea d'Educació Física.

La segona pregunta d'investigació ens ha permès conèixer quins són els efectes que genera l'aplicació d'un projecte d'ApS en aquesta realitat educativa. Una qüestió que, com proposa aquest plantejament pedagògic, ha sigut abordada des de la doble perspectiva de l'aprenentatge i del servei.

- Per una banda, a nivell d'aprenentatge, s'han aconseguit assolir competències vinculades amb el "saber" (significat d'escola rural, visió negativa existent cap a aquestes escoles i necessitat per lluitar per la

seua supervivència); “saber fer” (llibertat d’expressió, iniciativa personal, creativitat, reducció de la por a parlar en públic, curiositat, ús de les noves tecnologies i dinàmica activa); “saber ser” a partir d’actituds i emocions positives (diversió, preferència i satisfacció) i negatives (desmotivació inicial, desmotivació davant la dificultat i pèrdua de l’essència rural); i, finalment, també vinculades amb el “saber compartir”.

- Per altra banda, a nivell del servei, s’ha aconseguit que, a través de la implementació del projecte, s’haja augmentat la matrícula, s’hagen generat canvis en les formes d’ensenyar i aprendre i canvis en la visió social existent cap aquestes escoles, tant per part de la gent que conforma la comunitat educativa com per la resta del poble. Aquests aspectes han permès garantir la supervivència de l’escola, després d’arribar a tenir més del doble d’alumnat que a l’inici de la proposta.

La tercera qüestió ens ha permès aprofundir sobre la relació entre les característiques de l’EF a l’escola rural, els principis pedagògics actuals i l’aplicació d’un projecte d’ApS. D’aquesta unió de variables podem concloure que:

- Les característiques de l’Educació Física a l’escola rural s’ajusten a molts dels principis pedagògics proposats per les corrents educatives actuals, ja que existeix una clara relació entre allò que planteja l’escola a nivell de ràtio, agrupacions multigràu, ensenyament interdisciplinari, inclusiu, etc., i allò que es planteja com a necessari i propici per a l’educació actual, com és el cas d’agrupar-se de manera heterogènia, a través de xicotets grups de treball, a partir d’un aprenentatge competencial, obert a la comunitat educativa, en contacte amb el medi natural o fent ús adequat i creatiu dels recursos dels que es disposa.
- Davant d’aquesta situació es planteja la necessitat d’optar per metodologies experiencials i globalitzadores com és el cas de l’ApS. Entre d’altres, per què permet treballar de manera dinàmica i participativa tenint l’alumnat un paper protagonista, vincular els aprenentatges amb l’entorn de l’alumnat per a que pugui experimentar

i aprendre de manera funcional, optar per un ensenyament global on s'aprèn de manera interdisciplinar, obrir el currículum a la resta de la comunitat educativa, respectar i entendre el significat de la pròpia realitat educativa o social, donar una major autonomia a l'alumnat per a elaborar estratègies de resolució de problemes, incentivar la cooperació a l'aula, així com tenir iniciativa i curiositat per tal de pal·liar qualsevol problemàtica social. I tot, mentre es du a terme un servei social que, com hem vist, també genera grans efectes positius.

- La implementació de metodologies actives i experiencials, com l'ApS en el context educatiu rural, mitjançant l'àrea d'Educació Física, permet un millor aprofitament de les mateixes, arribant a atorgar-li grans possibilitats educatives que poden arribar a ser un possible referent per al present i futur de l'educació. Sobretot perquè, com reflecteixen els resultats de la present investigació, aquestes escoles segueixen mantenint les seues particularitats i, tot i l'augment de ràtio, també mantenen la seua essència.

Com a conclusió final d'aquesta investigació, seria necessari remarcar que el model educatiu proposat per l'Educació Física a l'escola rural de Fortaleny presenta grans possibilitats pedagògiques i educatives. Entre d'altres: comptar amb un nombre reduït d'alumnat, que puguen aprendre de manera heterogènia, propera i individualitzada, amb activitats fora del centre que afavoreixen ampliar l'espai escolar, i on les famílies tinguen un paper protagonista en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Un conjunt de característiques de gran valor educatiu que es veuen incrementades i afavorides si es veuen acompanyades per l'aplicació de plantejaments metodològics innovadors, experiencials i globalitzadors, com és el cas del projecte d'ApS implementat a l'Escola Pública de Fortaleny. Tot aquest conjunt d'elements permet una forma de treball significativa, que s'ajusta a la realitat, que compta amb la col·laboració de tota la comunitat educativa i que, en definitiva, converteix aquestes escoles en un referent per al present i futur de l'ensenyament actual.

## 11. LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓ

Pel que fa a les limitacions o situacions que no han pogut ser abastes a través d'aquest estudi, trobem que la intervenció duta a terme fou de curta durada per la impossibilitat de poder coincidir en major mesura totes les persones entrevistades. I també que aquesta no fou plantejada abans de l'inici del curs, sinó que es va haver d'adaptar a la programació de l'equip docent i a les sessions prèviament establertes, encara que donant molta llibertat i possibilitats de col·laboració entre mestres i equip investigador. Tot i això, prolongar la intervenció en el temps era una cosa totalment inviable. D'alguna forma, més que ajudar, haguera servit per a incomodar el treball que el propi equip docent estava fent a l'aula.

Una altra limitació podria venir pel fet d'extraure dades d'una única escola rural, ja que al tractar-se d'un estudi de cas no podem generalitzar i parlar de que les nostres conclusions influeixen de la mateixa manera a totes les escoles rurals. No obstant, aquest no ha sigut l'objectiu ni la finalitat de la nostra investigació. El que s'ha fet és una interpretació del cas de Fortaleny, amb la intenció de contribuir, a més a més, a la transformació social que implica reforçar aquest model rural en particular. Per tant, no aspirem a comparar ni generalitzar més enllà del propi context, al marge de les interpretacions que cada persona que el llegisca pugui fer envers altres contextos semblants.

Per una altra banda, sembla necessari delimitar una perspectiva futura que planteja potencials línies de continuïtat al treball dut a terme al llarg d'aquesta tesi doctoral. Primerament, podríem investigar més detalladament algun dels resultats principals com, per exemple, l'optimització dels espais que s'utilitzen en aquestes escoles, les agrupacions heterogènies, el plantejament obert de l'ensenyament o qualsevol altra de les particularitats de l'escola, per tal de donar majors detalls de cadascuna d'aquestes. És a dir, plantejar un estudi únicament centrat en alguna d'aquestes variables que poguera resultar més significativa.

De la mateixa manera, una vegada dut a terme el servei social, també es podria hibridar l'ApS amb alguna altra metodologia innovadora d'aquest tipus i veure quins efectes genera i les seues diferències amb el que ha pogut aportat l'ApS. Entre d'altres, l'aprenentatge-cooperatiu, el treball per projectes o l'aprenentatge basat en problemes. Així podríem conèixer la relació entre totes aquestes en una realitat distinta com aquesta.

També trobem la possibilitat d'ampliar el camp d'estudi i optar per abordar un estudi de cas múltiple en diverses escoles rurals per tal de veure les seues similituds i diferències, on també podríem jugar amb el tipus d'escola rural (cíclica, unitària o CRA), o fins i tot una etnografia centrada en descobrir algunes particularitats principals. Així doncs, en aquest cas l'objectiu ja no seria mostrar el funcionament d'aquesta escola i observar si les seues característiques s'ajusten amb les demandes i naturalesa d'una proposta metodològica innovadora, sinó conèixer detalladament el context d'estudi de les escoles rurals per a remarcar les principals potencialitats amb les que compten aquestes escoles.

Un altre possible estudi seria combinar l'estudi de les escoles rurals amb un destinat a l'ensenyament ordinari per tal de veure les similituds i diferències entre les dos formes de treball dins de l'àrea d'Educació Física. Es a dir, treballar una unitat didàctica amb els mateixos continguts en les dues realitats i veure què ocorre en cadascuna d'aquestes.

## 12. IMPLICACIONS PRÀCTIQUES

De l'estudi que s'ha dut a terme també es poden derivar algunes implicacions pràctiques, sobretot perquè hem realitzat una investigació col·laborativa, amb un caràcter marcadament intervencionista que permet a les persones participants reflexionar sobre l'acció de l'ensenyament, aprendre conjuntament i fer propostes de millora.

Primerament, l'estudi ens dona a conèixer opcions per a treballar l'Educació Física a l'escola rural en Educació Primària i com el tipus de model educatiu va a influir en les nostres sessions. En aquest sentit, podem observar, a través de l'annex 1, les sessions del projecte en les que trobem exemples de com poder treballar l' Educació Física i altres disciplines seguint aquesta visió interdisciplinària que plantegen les escoles rurals.

El projecte també ens permet conèixer el que suposa treballar de forma interdisciplinària, ja no sols a una escola rural, sinó que aquest podria ser traslladat a una altra realitat educativa. Per tant, trobem exemples per a combinar àrees i continguts eliminant aquestes barreres curriculars que tantes vegades ens trobem en les escoles a dia d'avui.

Així mateix, conèixer les característiques del model educatiu rural, i més concretament les que afecten a l'àrea d' Educació Física, exposades als resultats i discussió d'aquesta tesi doctoral, permet poder dissenyar intervencions educatives adaptades a la seua realitat. Açò s'aplica especialment si es tracta d'un mestre o una mestra que arriba per primera vegada a un centre d'aquest tipus i no coneix el seu funcionament, o també si ja ha treballat en una escola d'aquest tipus i compta amb la necessitat de seguir formant-se i millorant l'ensenyament que es desenvolupa.

Identificar i visibilitzar aquestes característiques i la seua relació amb els principis pedagògics actuals també poden permetre a qualsevol docent, independentment del tipus d'escola en el que estiga, poder plantejar unitats didàctiques que tinguen en compte aquests principis per tal de millorar l'educació del seu alumnat. I és que, com hem pogut observar, utilitzar i tenir en compte, a l'hora de

plantejar les classes, característiques com l'optimització dels espais, la participació de la comunitat educativa, el treball en el medi natural o en els espais municipals, les agrupacions heterogènies i multigràu, les dinàmiques actives, individualitzades i interdisciplinàries globals, entre d'altres, podria suposar un referent per a l'alumnat que aprèn en aquesta etapa educativa o, qui sap si també, en alguna altra.

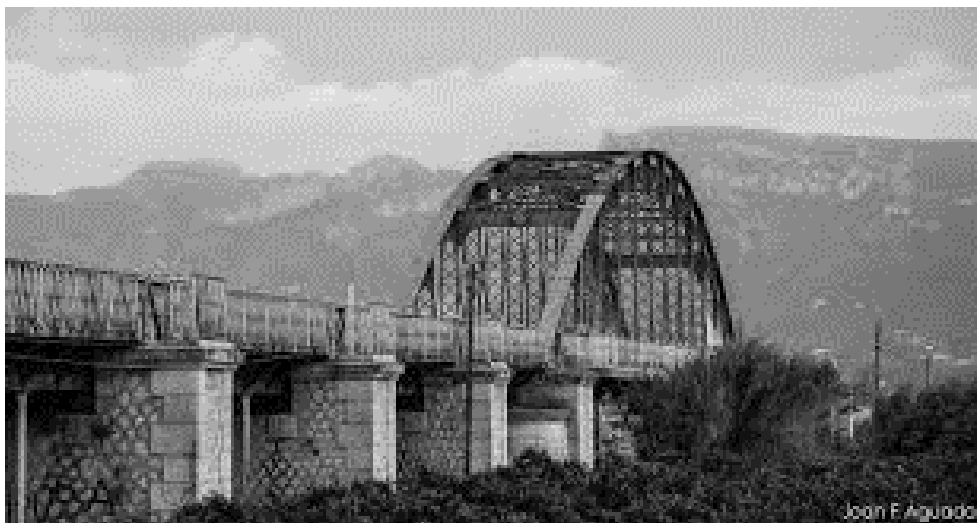
Aquest estudi també ens aporta algunes de les claus per a poder plantejar un projecte d'ApS. Així hem pogut conèixer quines parts ha de tenir una proposta d'aquest tipus i la importància de que totes siguin treballades: el tipus d'estratègies metodològiques i dinàmiques que planteja, el paper decisiu que té la comunitat en la seua aplicació, la necessitat de compromís per part de totes les persones participants i la importància que presenta la fase de reconeixement per a que el projecte tinga un gran impacte social. D'aquesta manera, si algun o alguna docent vol aplicar un projecte d'ApS, aquest estudi proporciona una part d'explicació teòrica, una amb el procés d'aplicació de la proposta i, fins i tot, un cas concret d'aquest projecte i com es concreta en les sessions que varen ser treballades a l'escola Pública de Fortaleny.

Finalment, aquesta investigació també ens dóna a conèixer alguns efectes que genera utilitzar estratègies audiovisuals, com els vídeo-documentals, en una comunitat rural i en una etapa com la primària. Per tant, qualsevol docent podria veure els motius que justifiquen la seua elecció, com aquest fou dissenyat i quins són alguns dels efectes que ha generat, en el cas de decidir optar per una iniciativa d'aquest tipus en les classes que pretén dur a terme.





# EPÍLEG: Un relat confessional





## RELAT CONFESIONAL: LA CONSCIÈNCIA D'UN ORIGEN PARTICULAR

### *Un retorn al passat: una escola "normal" de caràcter tradicional*

Tot va començar a principis dels anys 90 quan aquell menut de tres anys va entrar per primera vegada a l'escola Sant Antoni Abad de Fortaleny. Aquell era un col·legi xicotet, amb poc alumnat a classe, un nombre reduït de mestres i on les classes estaven distribuïdes per cicles. Malgrat aquests trets, als ulls d'aquell infant, era una escola com una altra.

Aquestes primeres percepcions encara les tinc vives en el meu record a dia d'avui. Recorde com eren els meus companys i companyes, els mateixos des d'Infantil fins a finals de Primària... i sí, els coneixia perfectament, com no fer-ho si eren tan poc alumnat a classe? El nostre grup funcionava com una família, ja que tots sabíem quines eren les fortaleses i debilitats de cadascun dels membres. Tot allò generava una relació molt pròxima, tant de forma positiva o negativa, dels que a dia d'avui encara podria definir com els meus amics i amigues de la infància. Un grup de persones conformat per tres promocions diferents que anàvem junts a l'escola, però també al parc, al poliesportiu o a jugar al carrer. I és que la vida a Fortaleny ens conduïa als joves a relacionar-nos de forma diària establint vincles que han perdurat al llarg de la vida.

De la mateixa manera, també recorde les classes d'aquella escola, molt familiars i pròximes, on tothom podia participar, expressar-se, mostrar els seus interessos i, com no, jugar amb la resta de companys i companyes. Encara que el que més em va marcar fou la forma de treball que, a dia d'avui, segueix en el meu record... i si no, preguntem-li a la resta de companys i companyes si no recorden aquella lluita diària per acabar el trimestre amb el major nombre de positius possible i deixar clar qui havia sigut el millor o la millor estudiant i que, per tant, mereixia un premi? També recorde aquelles classes de Coneixement del Medi on era habitual llegir el tema, subratllar fins les comes i copiar el text posteriorment a la llibreta. O, també, obrir els llibres de llengua i, sense pràcticament haver començat, resoldre a la llibreta tres o quatre fulls d'activitats en els que importava que tot estiguera redactat, inclòs els enunciats, de la manera més exacta

possible. Fins i tot, els requadres grocs havien d'aparèixer pel simple fet que el manual considerava que contenien la informació més important, tot i que hom considerara que no ho fóra. Qui tenia el poder suficient per a decidir-ho? Caldria parar-se a reflexionar, però en aquell moment no fou així. També recorde els dictats que es feien en llengua, totalment individuals, comparatius i centrats en copiar els menors errors ortogràfics possibles que, a més, eren comentats públicament. Finalment, també estaven presents els exàmens memorístics que havíem de realitzar en la major part de les matèries, en moltes ocasions extrets del llibre de text i basats en respondre, de forma calcada, una qüestió per a la qual sols calia reproduir mecànicament o fotografiar allò que s'havia estudiat.

La figura del mestre també tenia un caràcter especial, el mateix durant molts anys, ja que comptava amb una gran autoritat i una forma de treballar molt marcada. En la seua docència predominava la insistència constant en el càlcul i en la lectura o la capacitat de memorització que tenia l'alumnat per a saber les taules de multiplicar, la rapidesa a l'hora de calcular o la perfecció a l'hora de reproduir esdeveniments històrics. Algú es va poder atrevir a qüestionar-ho? Ni tan sols se'ns va passar pel cap... El mateix succeïa amb l'Educació Física, la reproducció de models tècnics i la mesura del rendiment físic eren qüestions plenament normalitzades en aquells temps. Tant jo mateix com els meus companys formàvem part d'una escola influenciada per la metodologia tradicional. Res més a objectar.

### ***Canvi d'etapa educativa: el principi d'un nou camí***

Tot seguia el seu procés natural, o almenys així ho pensava aquell menut de Fortaleny. No obstant, en entrar a l'institut Joan Fuster de Sueca la perspectiva va canviar: les classes comptaven amb molts més alumnat, hi havia una gran quantitat de professorat, existia una relació més distant entre alumnat i personal docent, etc. Això va suposar un canvi dràstic en l'actitud i comportament de molts dels companys i les companyes.

Era una nova vida, una forma distinta de relacionar-se en la que el cercle d'amistats s'ampliava, existien relacions amb persones d'altres poblacions, la gent s'agrupava en funció de les seues preferències, interessos, però, en

general, el nostre grup es mantenia ferm i unificat. D'altra banda, la relació amb els professorat era molt més distant, semblava que la visió unitària i familiar amb el professor s'allunyava per donar entrada a una successió de professorat amb el qual no existia cap tipus de vincle. A més a més, aquest tractava d'imposar el seu poder i la seua superioritat per a establir una distància amb l'alumnat que fóra ràpidament evidenciable. La forma de treball també variava, ja que es passava d'un ensenyament més global a un separació total entre disciplines que exigien una gran quantitat de treballs i superar proves objectives per a les que s'havia d'estudiar i reproduir... encara que en açò últim no hi havia gaire diferència. Cap professor volia saber res de qualsevol altre, sols de la seua àrea i del seu treball, i allò era una cosa que un menut com jo, provinent d'una escola xicoteta del poble, no acabava d'entendre.

### ***L'educació superior: començar a descobrir una realitat particular?***

L'entrada a l'Educació Superior va suposar un nou canvi en la meua vida. Passar de viure en un xicotet poble, en el que sempre et relaciones amb la mateixa gent, a una ciutat que oferia noves fronteres en les que créixer i millorar suposava tot un repte. Dins d'aquesta nova etapa formativa, en la que vaig optar per ser mestre d'Educació Física, el que em va marcar fou descobrir en una àrea de coneixements, l'existència de diversos tipus d'escoles que condicionaven la forma de treball del professorat, la relació amb l'alumnat en funció de la seua ubicació, de les característiques pedagògiques... Entre d'altres, es parlava de les escoles rurals, cícliques, unitàries i ordinàries (les més habituals i considerades com a normals) com a models educatius possibles en el context espanyol. "De què estava parlant aquesta gent?", em preguntava... "M'estan dient que la meua escola no és una escola normal?". Amb una barreja de sentiments oposats, vaig començar a llegir sobre les particularitats d'aquestes escoles, la metodologia emprada, les relacions entre els membres de la comunitat educativa i tot allò em va fer reflexionar. Serà la meua escola un centre rural? Poden tenir les escoles rurals més d'una etiqueta, és a dir ser de diferents tipus?

Així doncs, a les pràctiques vaig decidir reviure experiències i poder tornar a la 'meua' escola, en aquest cas des del paper de mestre. El temps havia passat, moltes coses havien canviat, però l'essència continuava essent la mateixa. Els

grups seguien treballant de forma conjunta, existia una relació molt familiar, seguien comptant amb pocs mestres al centre però, al mateix temps, m'adonava que aquella escola no era igual a la que havia format part de la meua infància. Què havia passat en el transcurs del temps?

Al endinsar-me en aquesta escola, des de la perspectiva del mestre, veia que aquelles pràctiques educatives que m'havien marcat al llarg de la meua infància ja no funcionaven igual. Aquell full de positius i negatius no estava per cap lloc, no hi havia deures com a tal, ni proves objectives a les que ningú podia replicar, aquell pati gris i oblidat s'havia convertit en un espai replet de colors o aquella figura de mestre tradicional s'havia convertit en mestres replets d'il·lusió, sentiments i ganes de treballar. I quina alegria fou adonar-me que la meua escola, en la que havia crescut i a la que em sentia totalment arrelat, no sols era una escola distinta i especial, sinó que en aquesta es treballava de forma innovadora, entusiasta i motivadora. Però tot tenia una explicació, o almenys així es plasmava des de l'escola.

L'avanç del temps genera canvis i, en la societat actual, la reconversió dels medis rurals havien convertit aquesta població, a l'igual que moltes altres, en una zona molt pròxima a zones urbanes on la tendència rural anava en detriment. Tot això havia generat que moltes famílies del poble optaren per desplaçar-se als pobles grans dels voltants per dur els seus fills i filles a eixes escoles, on hi havia més alumnat. Tot perquè pensaven que l'escola del poble educava menys, o amb continguts de menor qualitat. Tot, juntament amb una visió antiga de l'ensenyament i pràcticament descontextualitzada de l'anterior plantilla de professorat, és el que va anar deixant l'escola de Fortaleny, sense pena ni glòria i amb l'amenaça d'un tancament immediat.

Tot fins que un nou grup de mestres joves, de procedències diverses i de forma progressiva, va començar a entrar i a considerar que aquesta escola havia de reviure i mantenir-se amb el pas del temps, perquè el final d'aquesta suposaria la desaparició d'una població de tan sols mil habitants. Les seues idees lluitaven per reivindicar una realitat a partir d'una forma de treball pròpia, pròxima i familiar, volcada en l'alumnat. Fou en aquest moment quan em vaig preguntar, per què no havia de sobreviure una escola rural com aquesta? Per què no donar

l'oportunitat de que l'alumnat d'un poble menut com aquest poguera tindre la seua pròpia escola? Realment era real l'opinió d'aquella gent que considerava que en aquesta escola s'ensenyava menys que en qualsevol centre ordinari?

### ***Actuar per a contribuir a la supervivència de l'escola rural***

En aquell moment, vaig decidir que era l'oportunitat perfecta per a poder investigar l'escola i el poble en el que havia nascut, però no tan sols aquesta sinó totes aquelles que es trobaren en situacions similars. L'escola rural era i és, per a molts, una incògnita, un misteri i una gran font de coneixements que calia descobrir. Per aquest motiu, amb l'entrada en el món de la investigació a través del Màster en Investigació en Didàctiques Específiques, de la Universitat de València, em vaig comprometre a investigar una realitat, que necessitava de la meua ajuda. Així doncs, vaig observar que analitzar les possibilitats educatives de l'escola de Fortaleny era una necessitat que calia visibilitzar i que havia passat desapercebuda durant moltes dècades. Amb açò, es podria atraure a les famílies, captivar-les per què dugueren les filles i els fills a aquesta escola i, per tant, evitar la seua desaparició. Així doncs, vaig optar per un projecte d'Aprenentatge-Servei, un mètode pedagògic que fomentara l'adquisició dels aprenentatges curriculars de forma experiencial i activa mentre es duia a terme un servei a la comunitat. En aquest cas, a través d'un vídeo-documental que mostrara la vertadera realitat de les escoles rurals, una realitat allunyada dels prejudicis tradicionals, que evidenciara la necessitat de que seguisquen existint en el present i futur immediat per les seues potencialitats educatives, i la lluita per reivindicar la supervivència d'una escola, d'un poble i d'una comunitat.

Al llarg d'aquest projecte, em vaig sentir totalment integrat, amb les portes del centre obertes i la disposició de la major part del professorat. Tot allò va permetre que es poguera treballar amb diversos grups d'alumnat, amb mestres de distintes especialitats, amb voluntaris, famílies, representants polítics de la població i, en definitiva, amb una comunitat de la qual jo formava part... i tot per assolir un objectiu comú: donar a conèixer aquesta realitat, la del poble i l'escola de Fortaleny. El procés no va ser fàcil i va requerir una gran quantitat de converses, reunions, contraposicions d'idees, propostes formals, permisos... Entre d'altres, recorde la dificultat per a consensuar amb la directora les sessions fora del

centre, la necessitat de buscar moments i situacions que foren les millors per a totes les persones implicades, el risc afegit de gravar moments per a dissenyar el documental, la constant d'adaptar-me al temps i moments de cada mestre per a les entrevistes o la dificultat per a plantejar activitats per a grups de diferents edats que compartien un mateix espai. Però, al cap i a la fi, tot allò que vius i sents com a propi i que, al mateix temps requereix l'esforç i implicació de diversos participants, suposa una gran oportunitat per a créixer i millorar.

Amb tot això, no pretenc transmetre una idea equivocada, ja que el meu objectiu no és mostrar que l'escola rural és la solució als problemes de l'educació actual, ni que haja d'estar revaloritzada per damunt de qualsevol altre model educatiu. Simplement reivindicque que, donant veu a la pròpia institució, l'escola rural siga considerada, valorada o almenys escoltada, i més en situacions en les que la seua desaparició pot generar tantes conseqüències com la pèrdua d'una comunitat i de la seua cultura. Amb els records i sentiments que em suposen pensar en la vida que vaig tenir en aquell centre, la meua escola, i una vegada vista l'evolució de la mateixa, tractaré de seguir mostrant quina és la realitat d'aquesta escola per tal que tothom pugua tenir una visió realista i ajustada sobre la mateixa. Confie en les possibilitats educatives que presenta i, com hem vist al llarg d'aquest treball, poden beneficiar a tants i tants pobles en situacions similars. Així que em pregunte, per què no creure en aquesta realitat enlloc de seguir omplint-la de traves professionals? Caldrà reflexionar, o almenys això és el que agradaria suscitar al lector o lectora les paraules d'un jove mestre com jo, que va nàixer i créixer en un entorn rural i que, a dia d'avui, viu mirant amb admiració aquella escola en la que un dia en va formar part.



## REFERÈNCIES

### A

- Abós-Olivares, P. (2007a). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35(1), 83-90.
- Abós-Olivares, P. (2007b). El futuro maestro aprende en la escuela rural: una experiencia de innovación. En M. L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid i M. Raposo (Eds.), *VIII Simposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 109-124). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Abós-Olivares, P. (2011). La Escuela en el medio rural y su presencia en los Planes de Estudios de los grados de maestro en Educación infantil y Primaria de las Universidades españolas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 39-52.
- Abós-Olivares, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, 24, 99-118.
- Abós Olivares, P. (2015). El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684.
- Abós-Olivares, P., Bustos, A., & Boix, R. (2010). El maestro y la Escuela Rural ¿competencias específicas? En J. Marreno i J. Carbonell (Eds.), *Actas del Congreso: Reinventar la formación docente* (pp. 1-9). Universidad de Málaga.
- Abós-Olivares, P., & López-Hernández, A. (2000). Formación Inicial del profesorado y Escuela Rural: perspectivas de futuro. *Anuario de pedagogía*, 2, (2), 121-135.
- Adell, J.A. (2003). La Educación Física en la Escuela Rural: el caso de la provincia de Huesca. En V.M. López, R. Monjas-Aguado, i A. Fraile (Eds.),

- Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp.141-147).  
Universidad de Valladolid.
- Aganzo, A. (1982). Movimiento educativo rural: escuelas campesinas.  
*Documentación Social*, 20 (49), 87-98.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Narcea Ediciones.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 3(11), 4-22.
- Almond, L. (1989). The place of physical education in the curriculum. En L. Almond (Ed.), *The place of physical education in schools* (pp. 19-36). Kogan Page.
- Almond, L. (1997). Generating a new vision for physical education. En L. Almond (Ed.), *Physical education in schools*, second edition (pp. 7-20). Kogan Page.
- Almond, L. (2013). What is the value of physical literacy and why is physical literacy valuable? *ICSSPE Bulletin*, 65, 35-41.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata.
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 15(2), 25-37.
- Aramburuzabala, P., Santos, M., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 19-26.

- Ariza, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de antropología experimental*, 10(8), 89-102.
- Arnold, P.J. (1988). Education, movement, and the rationality of practical knowledge. *Quest*, 40(2), 115-125.
- Arnold, M. (2005). Rural education: A new perspective is needed at the US Department of Education. *Journal of Research in Rural Education*, 20(3), 1-3.
- Arnold, M., Newman, J., Gaddy, B., & Dean, C. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of research in Rural Education*, 20(6), 1-25.
- Arribas, H.F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Arrington, N. M. (2010). *The effects of participating in a service-learning experience on the development of self-efficacy for self-regulated learning of third graders in an urban elementary school in southeastern United States*. Doctoral dissertation. Clemson University.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2018). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. *Handbook of qualitative research*, 1(23), 248-261.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Psicología Educativa*. Editorial Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). Trillas.
- Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-104.

Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Graó.

## B

Balaguer-Rodríguez, P., Zorrilla-Silvestre, L., Capella-Peris, C., & Corbatón-Martínez, R. C. (2016). Estudio de caso de una experiencia de aprendizaje-servicio en educación física con niños en riesgo de exclusión social. *EmásF: revista digital de educación física*, 8(38), 134-145.

Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315–327.

Barajas, M., Boix, R., & Silvestre, S. (2006). Proyecto NEMED: una red transnacional para la Escuela Rural. *Aula de Innovación Educativa*, 15(149), 28-31.

Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Practicum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(42), 177-190.

Barba, J. J. (2004). Dónde realizar la Educación Física en la escuela rural. *Lecturas: Educación física y deportes*, 10(79), 5.

Barba, J. J. (2005). A quién educar y dónde educar en la escuela rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Cuadernos Pastopas*, 2, 45-51.

Barba, J.J. (2006a). *Aprendiendo a ser maestro en una Escuela Unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. MCEP

Barba J. J. (2006b). Deslizándonos por la nieve en la escuela rural. La actividad física del tiempo libre entra en el aula. *Lecturas: Educación física y deportes*, 4(94), 39.

Barba, J. J. (2007). Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural: una propuesta a través del voleibol reconstruido. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 11, 46-50.

- Barba, J.J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutiérrez- Martín i L. Torrego-Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 18, 14-18.
- Barba, J. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía de la Escuela de Magisterio de Segovia.
- Barba, J.J., & Pedraza, M.A. (2003). La iniciación deportiva y su aplicación a nivel escolar. En F. Ruiz i E.P. González del Hoyo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (pp. 433-438). AVAPEF.
- Bartleet, B. L., Sunderland, N., & Carfoot, G. (2016). Enhancing intercultural engagement through service learning and music making with Indigenous communities in Australia. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 173-191. <https://doi.org/10.1080/14467887.2016.1191111>.
- Bartolomé, J. M. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y sociedad*, 8, 87-94.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972(61), 49-54.
- Benham-Deal, T. (1995). Rural School APE: ¿Are We Breaking the Law? *Rural Special Education Quarterly*, 14(1), 45-52.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.

- Berry, C.R., & Little, A.W. (2006). Multigrade teaching in London, England. En A.W. Little (Ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities* (pp. 67-86). Springer.
- Bernal, J. L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. UNIZAR.
- Berry, C. (2000). Multigrade teaching: A discussion document. *Erişimtarihi*, 10, 2013.
- Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658–664.
- Billig, S. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80(4), 184–189.
- Birdwell, J., Scott, R., & Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 185–199.
- Birch, L., & Lally, M. (1995). *Multigrade teaching in Primary Schools*. Asia-Pacific Centre on Education Innovation for Development.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Blasco-Mira, J. E., & Pérez-Turpin, J. A. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes. Editorial Club Universitario.
- Bradshaw-Beaumont, H. L. (2017). Collaboration, Teamwork and Service Learning within an After School Community Arts Project: After School Mural Arts Project. En L. Nanney & B. Bobick (Eds.). *Handbook of Research on the Facilitation of Civic Engagement through Community Art* (pp. 36–56). IGI Global.

- Boblin, S., Ireland, S., Kirkpatrick, H., & Robertson, K. (2013). Using Stake's qualitative case study approach to explore implementation of evidence-based practice. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1267-1275. DOI: 10.1177/1049732313502128.
- Boethel, M. (2000). *Thriving Together: Connecting Rural School Improvement and Community Development. Prosperando juntos: La conexión entre el mejoramiento de la escuela rural y el desarrollo comunitario*. Amy Averett and Catherine Jordan Eds.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Graó.
- Boix, R. (2003). Escuela Rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Erural. Educación, Cultura y Desarrollo*, 1(1), 1-8.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. WK Educación.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Boix, R., Codina, R.E., & Guilera, M. (1996). Una Escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 13(257), 52-55.
- Borrás, P.A., Palou, P., & Ponseti, X. (2001). Transmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de salud. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 2(5), 90-96.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem, OEI.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*. Longseller.

- Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa: de Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Graó.
- Bruening, J. E., Peachey, J. W., Evanovich, J. M., Fuller, R. D., Murty, C. J. C., Percy, V. E., & Chung, M. (2015). Managing sport for social change: The effects of intentional design and structure in a sport-based service learning initiative. *Sport Management Review*, 18(1), 69-85.
- Buscà-Donet, F. (2005). *Educación física Escolar y Transversalidad Curricular. Un estudio de casos para el análisis y el diseño de tareas y juegos motrices significativos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Buscà-Donet, F. (2010). Innovación en Educación Física. En Lleixà-Arribas i González-Arévalo (Eds.), *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 35-43). Graó.
- Bush, K., Edwards, M., Jones, G., Hook, J., & Armstrong, M. (2016). Service Learning For Social Change: Raising Social Consciousness Among Sport Management Students. *Sport Management Education Journal*, 10(2), 127-139.
- Bustos, A. (2007a). Dos décadas de colegios públicos rurales: Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula abierta*, 35(1), 91-104.
- Bustos, A. (2007b). Enseñar en la Escuela Rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-26.
- Bustos, A. (2009a). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 34(350), 449-461.
- Bustos, A. (2009b). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 35(352), 353-378.



- Bustos, A. (2011a). *La Escuela Rural*. Octaedro
- Bustos, A. (2011b). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum i formació del profesorado*, 11(3), 1-26.
- Bustos, A. (2011c). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 105-114.
- Bustos, A. (2011d). Investigación y Escuela Rural: ¿irreconciliables? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, (79), 31-41.
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The review of higher education*, 29(4), 473-498.

## C

- Cagigal, J. M. (2010). ¿La educación física, ciencia? *Educación física y deporte*, 6(2), 49-58.
- Camarero L. (1993). *Del éxodo rural y del éxodo urbano: ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España*. Tesis doctoral. Universidad Nacional a Distancia.
- Canário, R. (2008). Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. *Santa María*, 33(1), 33-44.
- Capella, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 334-348.

- Capella-Peris, C., Gil-Gómez-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2019). Innovative Analysis of Service-Learning Effects in Physical Education: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 1-9.
- Capella-Peris, C., Margaret-Cosgrove, M., Pallarès-Piquer, M., & Santágueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 49-67.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología de l'aprenentatge-servei en l'educació física. *Apunts. Educació física i esports*, 2(116), 33-43.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Chiva-Bartoll, Ò. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 334-348.
- Caride, J. A. (1984). La Escuela Rural: Re-creación de una identidad en crisis. *Cuadernos de Pedagogía*, 112, 68-75.
- Caride, J. A. (1998). La Escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la construcción de una identidad en crisis. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 32-36.
- Carmena, G., & Regidor, J. (1984). *La escuela en el medio rural*. Ministerio de Educación.
- Carlson, J. J., Eisenmann, J. C., Pfeiffer, K. A., Jager, K. B., Sehnert, S. T., Yee, K. E., & Feltz, D. L. (2008). Partners for Heart Health: a school-based program for enhancing physical activity and nutrition to promote cardiovascular health in 5 th grade students. *BMC public health*, 8(1), 420.
- Carranza, M., & Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Graó.

- Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge.
- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic review of service-learning in youth physical activity settings. *Quest*, 66(1), 57-95.
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17.
- Casquero, A., & Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de educación*, núm. extraordinario 1, 191-223.
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.
- Castro, J. (2017). *Formación de valores para la convivencia democrática mediante el desarrollo de la participación infantil*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Castro, M., Gómez-González, A., & Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en Educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25,174-179.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>.
- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353.
- Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of preservice teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128–137. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>.

- Chaparro-Aguado, F. (2017). *La escuela rural en la formación de maestros y maestras de educación primaria: Una mirada desde la educación física*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Chiva-Bartoll, O. (2021). *Pasado, presente y futuro de la investigación en aprendizaje-servicio universitario*. Conferencia plenaria del X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario, Las Palmas de Gran Canaria, 7-9 julio de 2021.
- Chiva-Bartoll, O. (2016) Introducción. En O. Chiva i M. Martí-Puig (Eds.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores* (pp.5-11). Graó.
- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M. L., Martínez, Muñoz, L. F., & Ruiz-Montero, P. J. (2021). Contributions of service-learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish Physical Education Teacher Education students. *Journal of Gender Studies*. Epub ahead of print.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 1-13.
- Chiva-Bartoll, Ó., Gil-Gómez, J., & Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343.
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J., Corbatón-Martínez, R., & Capella-Peris, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94.
- Chiva-Bartoll, O., & Martí-Puig, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Graó.
- Chiva-Bartoll, O., Moliner, M. L., & Salvador-García, C. (2020). ¿Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-7.

- Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Effects of service-learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behaviour and professional learning. *Frontiers in psychology*, 11(331), 1-9.
- Chiva Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martin-Moya, R., Pérez-López, I. J., Giles-Girela, J., Garcia-Suarez, J., & Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164.
- Chiva-Bartoll, O., Salvador, C., Capella-Peris, C., & Maravé-Vivas, M. (2019). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 63-77.
- Chiva-Bartoll, Ò., Salvador-García, C., & Ruiz-Montero, P. J. (2018). Service-learning as a new methodological teaching trend in physical education and sport sciences. *Journal of Physical Education and Sport*, 45(1), 335-341.
- Chiva-Bartoll, Ò., Santos-Pastor, M. L., Martínez Muñoz, F., & Salvador-García, C. (2019). Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 29-48.
- Chiva-Bartoll, O. & Fernández-Rio, F. J. (2021). Advocating for Service-Learning as a Pedagogical Model in Physical Education: Towards an Activist and Transformative Approach, *Physical Education and Sport Pedagogy*, E-pub ahead of print. DOI: 10.1080/17408989.2021.1911981
- Chung, S., & McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth

- development. *Children and Youth Services Review*, 53,192–200. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.04.008>.
- Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1–13.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, G., Miller, C., Stonehill, R., & Geddes, C. (2000). *The Class-Size Reduction Program: Boosting Student Achievement in Schools across the Nation. A First-Year Report*. US Department of Education.
- Constantinos A., Sue, M., & Bennett, N. (2004). Differences in physical activity levels between urban and rural school children in Cyprus. *Health education research*, 19(2), 138-147.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of psychology*, 36(4), 233-245.
- Corbatón-Martínez, R., Moliner-Miravet, L., Martí-Puig, M., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 280-297.
- Corchón, E. (1997). *Estudio evolutivo de la Escuela Rural Andaluza*. Tesis Doctoral: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Oikos-Tau.

- Corchón, E. (2002). La Escuela Rural hacia la sociedad del conocimiento. En L. Delgado et al. (Eds.), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 71-104). Grupo Editorial Universitario.
- Corchón, E. (2005). *La Escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Da Vinci
- Corchón, E., & Lorenzo, M. (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. En M. Lorenzo i A. Bolívar (Eds.), *Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativo problemáticos* (pp. 185-210). ICE de la Universidad de Granada.
- Corchón, E., Raso, F., & Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la Escuela Rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 147-179.
- Cordero, G., Contreras, L. Á., Ames, P., Dippo, D., Durán, M., Alsop, S., & García, J. (2005). Innovación en la educación rural: reporte de una experiencia de formación de profesores en servicio en el norte de Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 832-845.
- Cortés, N., Gutiérrez, C., Lena, C., Martínez, S., Saludes, P., & Sandín, M. (2002). Una educación física diferente para una escuela diferente. La escuela rural. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 3(9), 7-19.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- Costa, S., M., Dueso, M<sup>a</sup>. J., Pedrós, C., & Vidal, C. (2006). Unidades didácticas adaptadas a la Escuela Rural del CPR del Monzón: orientación en la Escuela Rural. En V.M. López (Ed.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 137-139). Miño y Dávila.

Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. *Management learning*, 33(1), 35-6.

Cunliffe, A. L. (2009). Reflexivity, learning and reflexive practice. En S. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development* (pp. 405-418). Sage.

Cutforth, N., & Belansky, E. S. (2015). A community-engaged approach to translating research into practice: A physical education story. *Progress in community health partnerships: research, education, and action*, 9(4), 571-582.

## D

Da Costa, L. & Lacerda, T. (2016) On the aesthetic potential of sports and physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(4), 444-464.

Davidson, C. (2010). Transcription matters transcribing talk and interaction to facilitate conversation analysis of the taken-for-granted in young children's interactions. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 115-131.

Davis, M. T., Emery, M. J., & Lane, C. (1998). Serve To Learn: Making Connections in Rural Communities. En D. Montgomery (Ed.), *Coming together: Preparing for rural special education in the 21st Century* (pp. 77-83). American Council on Rural Special Education.

Deeley, S. J. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. Macmillan.

Delano-Oriaran, O. (2014). Engaging pre-service teachers in diverse communities through service-learning: A practical guide for application. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 186–188.

Del Barrio, J.M. (1996). ¿Existe la Escuela Rural? *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 85-89.

Del Moral, M. E., & Villalustre, L. (2012). Aprendizaje cooperativo mediante TIC en escuelas rurales. En Sandoval et al. (Eds.). *Las tecnologías de la*



*información y la comunicación en contextos educativos. Nuevos escenarios de aprendizaje* (pp. 91-104). USC.

Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23), 103-110.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Ed.), *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana-Unesco.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

De Santana, L., Ribeiro, K. S., De Morais-Freitas, C., Perez, I., Pessoa, T., & De Brito, G., (2015). The PET-Family Health and the education of health professionals: students' perspectives. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, 19(1), 805-817.

Devís-Devís, J. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

Devís-Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 45-472.

Devis-Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. En D. Kirk, D. Macdonald, i M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp 37-58). Sage.

Devís-Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*,38(1), 125-153.

Devís-Devís, J. (2018). *Els discursos sobre les funcions de l'educació física escolar: Continuitats, discontinuitats i reptes*. Universitat de València.

Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde.

- Devís-Devís, J. & Peiró-Velert, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 8, 73-83.
- Devís-Devís & Peiró-Velert (2004). Los materiales curriculares en la educación física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 63-94). Biblioteca Nueva.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., & Perez-Samaniego, V. (2018). Opening up to trans persons in Physical Education–Sport Tertiary Education: two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623-635. DOI: 10.1080/17408989.2018.1485142.
- Devís-Devís, J. & Sparkes, A. C. 1999). Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*, 5(2), 135-152.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física* (Vol. 35). Inde.
- Dols, J. (2005). La educación física en la escuela rural: particularidades. En *Actas del V Congreso Internacional Virtual de Educación* (pp 1-15).
- Dols, J. (2005). Reciclaje y materiales para la Educación Física en la escuela rural. *Lecturas: Educación física y deportes*, 87, 18.
- Domangue, E., & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Domingo, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA-Colegio Rural Agrupado. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense*. Tesis doctoral. Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.

Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas*. Tesis doctoral. Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic.

Domínguez-Cabrejas, M. R. (2002). La educación rural. Una visión retrospectiva. *Anuario de pedagogía*, 4, 125-164.

Do Prado, A., & De Carvalho, Y. (2016). Training in physical education: experiences of service/learning integration in primary health care. *Movimento*, 22(2), 635-646.

Dyke, M. (2009). An enabling framework for reflexive learning: Experiential learning and reflexivity in contemporary modernity. *International Journal of Life long Education*, 28(3), 289-310.

## E

Echevarría-Robles M. C. (2009). Experiencias interdisciplinarias en una escuela rural. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 4, 66-69.

Elias, M. J. (2014). The future of character education and social-emotional learning: The need for whole school and community-linked approaches. *Journal of Character Education*, 10(1), 37-43.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.

Ennis, C., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50.

Escudero, J.M. (1987) La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3(3), 14-25.

Escudero, J. M., González, M., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.

Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Eyler, J., Giles Jr, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000.* Vanderbilt University.

## F

Fair, C. D. Davis, A., & Fischer, V. (2011). "It Makes Them So Happy": 4th-Graders' Reflections on Intergenerational Service Learning. *Childhood Education, 87*(3), 177-184.

Fair, C. D., & Delaplane, E. (2015). "It is good to spend time with older adults. You can teach them, they can teach you": Second grade students reflect on intergenerational service learning. *Early Childhood Education Journal, 43*(1), 19-26. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0634-9>.

Fan, X. (2001). Statistical significance and effect size in education research. *Two sides of a coin. The Journal of Educational Research, 94*(5), 275-282.

Farber, K., & Bishop, P. (2018). Service learning in the middle grades: Learning by doing and caring. *RMLE Online, 41*(2), 1-15.

Felis-Anaya, M., Martos-Garcia, D., & Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review, 24*(3), 314-329.

Felten, P., Gilchrist, L., & Darby, A. (2006). Emotions and learning: Feeling our way toward a new theory of reflection in service-learning. *Michigan Journal of Community and Service-Learning, 12*(2), 38-46.

Fernández-Balboa, J.M. (2003). La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la Dignidad. En V.M. López, R. Monjas-Aguado, i A. Fraile (Eds.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp. 215-225). Universidad de Valladolid.

- Fernández, J., & Agulló, M. C. (2007). El Problema de l'escola rural durant la Segona República. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 29-62.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales*. Fundación "la Caixa".
- Fernández-Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3), 3.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75
- Fetterman, D. (1998). *Ethnography*. Sage Publications.
- Feu, J. (1998a). La transformació del món rural: el sentit de "l'escola rural" en un món que es desruralitza. *Temps d'educació*, 20, 287-314.
- Feu, J. (1998b). *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica*. Tesis doctoral. Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona.
- Feu, J. (2001). Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural. *Educació i Història*, 4, 110-133.
- Feu, J. (2003). La Escuela Rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- Feu, J. (2004a). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.

- Feu, J. (2004b). Les escoles rurals, una realitat en contínua transformació que augura un futur esperançador. *Revista de Girona*, 224, 74-78.
- Feu, J. (2006). Política educativa i escola rural durant el franquisme. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 8, 63-77.
- Feu, J., & Soler, J. (2001). Més enllà de l'escola rural. Cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori. *Temps d'Educació*, 26, 133-155.
- Filloux, J. (1969). Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas. En E. Herbert I G. Ferry (Eds.), *Pedagogía y psicología de los grupos* (pp. 53-66). Nova Terra.
- Finn, J., Pannozzo, G., & Achilles, C. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Fitzpatrick, B. (2018). From Above: Critical Distance, Aerial Views, and Counter-Images. En G. Cammaer, B. Fitzpatrick i B. Lessard (Eds.), *Critical Distance in Documentary Media* (pp. 129-148). Palgrave Macmillan, Cham.
- Flecha, J. R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003.) Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 5, 4-8.
- Flecha, J. R., & Castro, M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: Las Comunidades de Aprendizaje. En A. Bielsa, A. Rivero, J. J. Molina i A. Manzano (Eds.), *Actas del Congreso Internacional UEM. Actividad Física y deporte en la sociedad del siglo XXI*. Universidad Europea de Madrid.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). Echando la vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. *Apunts: Educació Física i Esports*, 4(122), 88-98.
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., & Ruiz, A. (2018). Service learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 162-180.

- Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. En S. Jacoby i L. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer*. Emerald Group Publishing Limited.
- Forman J. & Damschroder L. (2008) Qualitative content analysis. En L. Jacoby L. i L.A. Siminoff (Eds.), *Empirical Methods for Bioethics: A Primer Elsevier* (pp. 39–62). Oxford.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación física y su cambio profesional*. Amarú.
- Fraile, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física. En A. Sicilia i J.M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 49-76). Inde.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Routledge.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Corporàtion for National Service.
- Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. En A. Furco, i S. H.-. Billig (Eds.), *Advances inservice-learning research: Vol. 1. Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23–50). Information Age Publishing.
- Furco, A., & Billing, S. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.
- Fustè, X. (1996). *Vinculació de l'escola rural amb el medi*. Generalitat de Catalunya, Consell escolar de Catalunya.

**G**

- Gallardo-Gil, M., Fernández-Mayorga, M. J. & Sepúlveda-Ruiz, M. D. P. (2015). Las escuelas rurales como Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por el desarrollo local. En *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo* (pp. 1978-1990).
- García-Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XX1*, 1(1), 119-158.
- García-Puchades, W., & Chiva-Bartoll, Ó. (2018). El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), 147-156.
- García-Raga, L., & Martín-López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., & Ruiz-Montero, P. J. (2021). The building up of professional aptitudes through university service-learning methodology in sciences of physical activity and sports, *Teaching and Teacher Education*, Epub ahead of print.
- Gardner, H. (1992). *Multipleintelligences* (Vol. 5). Minnesota Center for Arts Education.
- Gardner, H. (2000). *Intelligencereframed: Multipleintelligencesforthe 21st century*. Hachette.
- George, C., Wood-Kanupka, J., & Oriel, K. (2017). Impact of participation in community-based research among undergraduate and graduate students. *Journal of allied health*, 46(1),15-24.
- Gil-Gómez, J. (2010). Educación Física: diferencias respecto al uso didáctico del medio natural en una Escuela Rural y en una de ámbito urbano. *Efdeportes.com*, 15, 143.



- Gil-Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.
- Gil-Gómez, J., Chiva, O., & Martí-Puig, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 44, 15-25.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015a). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 90-108.
- Gil-Gómez-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015b). The impact of service learning on the training of pre-service teachers Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gil-Gómez, J., Francisco-Amat, A., & Moliner-Miravet, L. (2012). La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 38, 95-100.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 271-291.
- Goetz, J., Ballesteros, M., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gokhale, A. (1995). *Collaborative learning enhances critical thinking*. *JTE*, 7(1), 1-12.
- Gómez, M. A. (2001). Pedagogía: Definición, métodos y modelos. *Ciencias Humanas*, 26, 1-12.

- Gómez-Oviedo, C. (2002). La Educación Física en escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 3(9), 20-28.
- Gracia, F. (2002). La Educación Física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 3(9), 48-58.
- Graham, G. (1988). Collaboration in physical education: A lot like marriage. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(3), 165-174.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman i J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-146). El Colegio de Sonora.
- Gutiérrez-Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre los valores en la educación física y el deporte*. Paidós.
- Gutiérrez-Sanmartín, M., & Pilsa-Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229.

## H

- Halsted, A. (1998). *Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio: El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. Ministerio de Cultura y Educación.
- Harding, T., Slivovsky, L., & Truch, N. (2010). *Assessing self-efficacy, identity, morality, and motivation in a first-year materials engineering service learning course*. ASEE Annual Conference Proceedings. Louisville.
- Harmon, H. (2000). *Public Schools as Partners in Rural Development: Considerations for Policymakers*. AEL Regional Educational Laboratory Policy Program.
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.

- Hegarty, N., & Angelidis, J. (2015). The impact of academic service learning as a teaching method and its effect on emotional intelligence. *Journal of Academic Ethics*, 13(4), 363-374. <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9239-1>.
- Hernández-Álvarez, J.L. (2003). La Educación Física Escolar en la LOGSE: análisis y evaluación de su diseño y desarrollo. En V.M. López, R. Monjas-Aguado, i A. Fraile, (Eds.), *Los últimos diez años de la EF Escolar* (pp. 23-51). Universidad de Valladolid.
- Hernández-Díaz, J.M. (2000). La Escuela Rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación número extraordinario dedicado a la Educación en España en el siglo XX*, 1,113-136.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill.
- Herold, F., & Waring, M. (2016). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: schools and university in partnership. *Sport, Education and Society*, 23(1), 95-107.
- Hervás, M. (1992). La escuela en el medio rural. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 87, 115-125.
- Hildenbrand, S. M., & Schultz, S. M. (2015). Implementing service learning in pre-service teacher coursework. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 262–279. <https://doi.org/10.1177/1053825915571748>.
- Hinojo, F. J., Raso, F., & Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la organización de la Escuela Rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 80-105.
- Howley, C.B. (2009). Critique and fiction: doing science right in rural education research. *Journal of Research in Rural Education*, 24(15), 1-11.

Howley, C.B., Theobald, P., & Howley, A. (2005). What rural education research is of most worth? A reply to Arnold, Newman, Gaddy, and Dean. *Journal of Research in Rural Education*, 20(18), 1-6.

Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

Huerta, M. J. (2014). *García Fraguas y la implantación de la educación*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Huffman, A.M., & Hillyer, S.J. (2014). "Service-Learning: An Educational Model for Sport and Community Development". En K. Young & C. Okada; (Eds.). *Sport, Social Development and Peace (Research in the Sociology of Sport* (pp. 67-86). Emerald Group Publishing Limited.

## I

Ignar-Golinowska, B. (2000). Different possibilities and methods of realization of physical education in medium size primary schools. *Roczniki Panstwowego Zakladu Higieny*, 51(1), 93-109.

Imbernón, F., Bartolomé, L., Sacristán, J., Macedo, D., Giménez, I., Rigal, L., & Giroux, H. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato* (Vol. 136). Graó.

Irure, A., & Belletich, O. (2015). El método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(1), 90-109.

## J

Jackson, G. (1999). *La República española y la guerra civil, 1931-1939*. Crítica.

Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials*. Jossey-Bass.

Jiménez- Sánchez, J. (1983a). *La escuela unitaria*. LAIA.

Jiménez-Sánchez, J. (1993b). Chequeo a la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 87-102.

Joens-Matre, R., Welk, G., Calabro, M., Russell, D., Nicklay, E., & Hensley, L. (2008). Rural–urban differences in physical activity, physical fitness, and overweight prevalence of children. *The Journal of rural health*, 24(1), 49-54.

Johnson, J., Thompson, A., & Naugle, K. (2009). Place-conscious capacity-building: A systemic model for the revitalisation and renewal of rural schools and communities through university-based regional stewardship. *Rural Society*, 19(2), 178-188.

## K

Kenny, A. (2018). Exploring student learning and leadership through a university-community choral initiative. *British Journal of Music Education*, 35(2), 203–216. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000286>.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>.

Kincheloe, J., & McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.279-313). Sage.

Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.

Kirk, D. (1984). Physical education, aesthetics, and education. *Physical Education Review*, 7(1), 65-72.

Kirk, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(4), 230-46.

Kirk, D. (2012). *Defining physical education. The social construction of a school subject in postwar Britain*. Routledge revivals.

Kirk, D. (2014). *Physical Education and Curriculum Study: A Critical Introduction*. Routledge revivals

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kolb, D. (1999). *Learning style inventory*. Hay/McBer Training Resources Group.

Kolb, D. Boyatzis, R., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1(8), 227-247.

Kraft, R., & Sakofs, M. (1985). *The Theory of Experiential Education*. Association for Experiential Education. Boulder.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.

Krout, J., Bergman, E., Bianconi, P., Caldwell, K., Dorsey, J., Durnford, S., & Taves, J. (2010). Intergenerational service learning with elders: Multidisciplinary activities and outcomes. *Gerontology & Geriatrics Education*, 31(1), 55-74.

## L

Lawson-Williams, B. (2007). Leaping into learning: The impact of a dance service-learning project on physical education teacher candidates. *Psychology and education-orangeburg-*, 44(3-4), 46.

Lawson-Williams, B. (2009). Touchdown: The impact of a sport management service-learning project. *Psychology (Savannah)*, 50(2), 32.

- Lawson-Williams, B. (2013). Power play: The impact of a physical education service-learning Project. *Psychology (Savannah)*, 46(1), 26.
- Ledesma, M., & Marrero, J. (2001). Construyendo la democracia: el papel de las “alternativas pedagógicas”. *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español*, 6, 182-193.
- Leinonen, T., & Gazulla, E. D. (2014). Design thinking and collaborative learning. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 22(1), 1-12.
- Lena, C. & Saludes, P. (2001). EF y Escuela Rural: una UD en torno a la estructuración espacio-temporal. *Revista de EF: Renovar la teoría y práctica*, 81, 31-38.
- Lesma, M., Tripolloni, C., Ávila, J., Páez, L., Canseco, M. I., & Gil, M. E. (2009). *Iniciarse como docentes en escuelas rurales*. Ministerio de Educación.
- Li, Y., Yao, M., Song, F., Fu, J., & Chen, X. (2019). Building a just world: The effects of service-learning on social justice beliefs of Chinese college students. *Educational Psychology*, 39(5), 591–616.
- Liston, D.P., & Zeichner, K.M. (1993). *Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- Lleixà-Arribas, T. (2003). *Educación física hoy: Realidad y cambio curricular*. Universitat de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació & Horsori.
- Lleixà-Arribas, T., & González-Arévalo, C. (2010). *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas* (Vol. 43). Graó.
- Lleixà-Arribas, T., & Ríos, M. (2015). Service-Learning in Physical Education Teacher Training. Physical Education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133.
- López Noguero, F. (2009). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4,167-179.
- López-Pastor, V. M. (1998). La escuela rural y la formación inicial del profesorado de Educación Física: El caso de los centros rurales agrupados (CRAS) y el

profesorado de Educación Física itinerante. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 28, 393-402.

López-Pastor, V. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 3(9), 72-90.

López-Pastor, V. M. (2003). La Educación Física en la Escuela Rural: revisión de su evolución en la última década. En V.M. López, R. Monjas-Aguado, R., y A. Fraile (Eds.), *Los últimos diez años de la EF Escolar* (pp. 149-171). Universidad de Valladolid, Centro Buendía.

López-Pastor, V. M. (2006). *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Miño y Dávila editores.

López-Pastor, V. M. (2008). La educación física en la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica. Contextos educativos: *Revista de educación*, 11, 249-251.

López-Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 155-176.

López-Pastor, V. M. L., Monjas-Aguado-Aguado, R., Gómez-García, J., López-Pastor, E. M., Martín-Pinela, J. F., González-Badiola, J., Barba-Martín, J.J., Aguilar-Baeza, R., González-Pascual, M., Heras-Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique-Arribas, J.C., Subtil-Marugán-García, P., & Marugán-García-García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 10, 31-41.

López-Pastor, V.M., Monjas-Aguado-Aguado, R., López-Pastor, E., Gonzalo, L.A., Puig, C., & González-Badiola, J. (2006). La Escuela Rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física. En V.M. López (Eds.), *La Educación Física en la Escuela Rural. Características,*



*problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes Grupos de Trabajo* (pp. 29-53). Miño y Dávila.

López-Pastor V.M, Monjas-Aguado, R., & López-Pastor, E. (1998). La Escuela Rural y la Formación Inicial del profesorado de Educación física: El caso de los centros rurales agrupados (CRAs) y el profesorado de Educación física itinerante. *Publicaciones*, 28, 393-401.

López, J. M., & Velando, P. Á. (2011). La aplicación de la pizarra digital interactiva: un caso en la escuela rural en Primaria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 1-16.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. PsychologyPress.

Lorente-Catalán, E., & Martos-García, D. (2018). *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social* (Vol. 6). Edicions Universitat de Lleida-Publicacions Universitat de València.

Lorenzo, V., & Matallanes, B. (2013). Development and evaluation of psychosocial competencies in college students through a service-learning program. *International Journal of Education for Social Justice*, 2(2), 155–176.

Lovat, T., & Clement, N. (2016). Service learning as holistic values pedagogy. *Journal of Experiential Education*, 39(2), 115–129.

Lozano, C. (1980). *La educación republicana*. Universitat de Barcelona.

Ludlow, B. L. (1998). Preparing special education personnel for rural schools: Current practices and future directions. *Journal of Research in Rural Education*, 14(2),57-75.

Luque, A., & Sánchez, A. (2006). Educación para la ciudadanía europea del siglo XXI. V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Granada.

## M

Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86–92.

- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2019). Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio: un estudio en el área de expresión corporal. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 169-183.
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., & Trilles-Andreu, M. (2019). Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melill*, 49(4), 111-125.
- Martínez-Martín, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. ICE-Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service-learning o aprendizaje-servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación de la Universidad de Navarra.
- Martín-Pérez, G. & Barba, J.J. (2016). La transformación de una docente y el aula a través de una experiencia centrada en la socialización. *Ágora para la educación física y el deporte*, 18(3), 289-304.
- Marugán-García, L. (2016). *La participación de las familias en la Escuela Rural de la sierra de Segovia. Una oportunidad para el empoderamiento comunitario*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Mata, M. (1980). L'escola rural en un projecte d'educació territorial de l'ensenyament. *Primeres jornades (juny de 1979 a Sant Cugat)*. ICE de la UAB, Bellaterra.
- McTaggart, R. (1997). Reading the collection. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International contexts and consequences* (pp. 1–24). State University of New York Press
- Merriam, S. (1988). Doing case study research in education. In J. P. Goetz y J. Allen (Eds.), *Qualitative Research in Education: Substance, Methods, Experience* (pp. 84-90). University of Georgia.

- Miller, B. (1989). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77.
- Mills, J. (2014). Methodology and methods. In Jane Mills & Melanie Birks (Eds.), *Qualitative methodology: A practical guide* (pp.31-47). Sage.
- Miró, D., & Molina-Luque, F. (2016). El aprendizaje-servicio en la escuela rural. La escuela rural al servicio del territorio y de la sociedad. *Aula de innovación educativa*, 257, 33-36.
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs critical service-learning: engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2- 50-65.
- Mora, J. D., & Páez, L. F. (2010). La educación física en la escuela rural un área por desarrollar. *Corporeizando*, 1(4), 93-105.
- Morris, V., & Taylor, S. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-231.
- Mosquera-Mateus, L. (2010). Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. *Lúdica pedagógica*, 2(15), 116-121.
- Moya, E., Moya, J, & El Homrani, M. (2017). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270.
- Mumford, V., & Kane, J. (2006). Service-learning in sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(3), 38-47.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104–115.

## N

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.

Novak, J.M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149-157.

## O

Ochoa, E. (2010). Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Tzhoecoen*, 3(5), 108-125.

Ochoa, A., & Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89–101. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1fulltext-1478>.

Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15)*. Universidad de Deusto.

Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., & Zoran, A. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, 8(3), 1-21.

Opie, C., & Brown, D. (2019). *Getting started in your educational research: Design, data production and analysis*. Sage.

Ortega, M. A. (1994). ¿Escuela rural o escuela en lo rural?: algunas anotaciones sobre una frase hecha. *Revista de educación*, 303, 211-242.

Ortega, M. A. (1995). *La Parienta Pobre (Significante y significados de la Escuela Rural)*. MEC/CIDE.

O'Sullivan, M. (2018). PETE Academics as public intellectuals and activists in a global teacher education context. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 536-543.

## P

Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació i Innovació Educativa I Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

Patterman, N. (1989). On collaboration with teachers. *Qualitative research in education Teaching and learning qualitative traditions*, 1, 127-145.

Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mcgraw Hill.

Pedraza, M.A. (2011). *La Investigación-Acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación física en la Escuela Rural*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Pedraza, M. A., & López, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, 15(57), 1-16.

Peiró-Velert, C., & Devís-Devís, J. (1994). Innovación en educación física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. En *Investigación alternativa en Educación física: II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva* (pp. 249-270). Unisport Andalucía.

Peiró-Velert, C., & Devís-Devís, J. (2001). La escuela y la comunidad: principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís-Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 323-340). Editorial Marfil.

Pennefather, J. (2008). Rural schools and universities: the use of partnerships as a teaching strategy in enhancing a positive response to rurality. *Perspectives in Education*, 26(2), 81-94.

- Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W., & Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.
- Pérez-Gómez, A. (1999). La escuela educativa en la aldea global. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 88-94
- Pérez, S., Solà, J., Obrador, E. M., Albó, X., Campos, J., Giné, M., & Sánchez, J. (2014). El aprendizaje servicio en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. En L. Serrano-Rubio, L. Campo & M. Sebastiani (Eds.), *Aprendizaje servicio y educación física: experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte* (pp. 91-100). INDE Publicaciones.
- Perrenaud, P., Noreste, E., & Sáez, J. C. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Plummer, K., & Cobelo, J. V. (1989). *Los documentos personales: introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Siglo XXI de España.
- Poliakoff, A. (2002). Rural Schools: Small Schools, Teacher Preparation, Place-Based Education. *Basic Education*, 46(5), 2-27.
- Ponce de León, A., Bravo, E., & Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347.
- Ponce de León, A., Sanz, E., & Bravo, E. (2002). La Educación Física en los colegios rurales agrupados. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 3(9), 59-71.
- Pope, C. (2006). Interpretive perspectives in physical education research. En D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 21-37). Sage.

- Porlan, R., & Martín, J. (1998). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editora.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*, 14, 1-18.
- Powers, P. J. (1990). Transdisciplinary personnel preparation for special physical education in rural/remote Montana. *Rural Special Education Quarterly*, 10(3), 40-48.
- Prest, A. (2019). Cross-cultural understanding: The role of rural school–community music education partnerships. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X18804280>.
- Puig-Rovira, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig-Rovira, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 1, 45-67.
- Puig-Rovira, J. M., & Palos, J.M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Pujades, L. (1998). La contextualització de continguts d'educació física a l'escola rural. *Guix: Elements d'acció educativa*, 250, 67.
- Pujol, D. (1984). La escuela rural. Entre realidad y utopía. *Crónica d'ensenyament*, 28, 37-45.

## R

- Raso, F. (2012). *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (TICs): estudio evaluativo*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

- Raso, F., & Corchón, E. (2002). La Escuela Rural del siglo XXI: la Educación del nuevo milenio. En L. Delgado et al. (Coords), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (pp. 1095-1100). Grupo Editorial Universitario.
- Raso, F., Hinojo, M., & Solá, J. M. (2015). Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: estudio descriptivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 139-159.
- Reixach, S. (1983). *L'escola rural: un repte diari*. Universitat de Barcelona.
- Rivero-Cárdenas, I., Gómez-Zermeño, M., & Abrego-Tijerina, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, 3, 193.
- Richards, M. H., Sanderson, R. C., Celio, C. I., Grant, J. E., Choi, I., George, C. C., & Deane, K. (2013). Service-learning in early adolescence: Results of a school-based curriculum. *Journal of Experiential Education*, 36(1), 5–21.
- Richards, A.K.R., Wilson, W.J., & Eubank, L. (2012). Planning a service-learning program to benefit children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(7), 32-40.
- Richards, K.A.R., Eberline, A.D., Padaruth, S., & Templin, T.J. (2015). Experiential learning through a physical activity program for children with disabilities. *Journal of teaching in physical education*, 34(2), 165-188.
- Ríos, M. (2009). La Educación Física adaptada a pacientes con trastorno mental severo: una experiencia de aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 29, 79-90.
- Robinson, D.B., & Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama Findings from a service learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228.
- Robinson, D. B., & Randall, L. (2016). *Social Justice in Physical Education: Critical reflections and pedagogies for change*. Canadian Scholars' Press.



- Rodríguez-Gallego, M.R. (2014). Service-learning as a methodological strategy at University. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Roper, E., & Santiago, J. A. (2014). Influence of Service-Learning on Kinesiology Students' Attitudes Toward P-12 Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(2), 162-180.
- Rosenkranz, R. (2012). Service-learning in higher education relevant to the promotion of physical activity, healthful eating, and prevention of obesity. *International journal of preventive medicine*, 3(10), 672.
- Ruiz Montero, P. J., Chiva Bartoll, O., & Rivera-García, E. (2016). Aprendizaje-Servicio en los grados universitarios de Educación Física: ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la EF y el deporte*, 18(3), 244-258.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & Martín-Moya, R. (2019). Service-Learning with College Students toward Health-Care of Older Adults: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 16(22), 4497.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & González-García, C. (2020). Learning with Older Adults through Intergenerational Service Learning in Physical Education Teacher Education. *Sustainability*, 12(3), 1127.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2008a). *Educación física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Inde.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2008b). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En A. Fraile (Coord.), *La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física* (pp. 65-115). Graó.
- Ruiz, L., Morcillo, E., & Cabrera, F. (2001). *Desarrollo comportamiento motor y deporte*. Gymnos.

## S

- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. Tesis doctoral. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de Granada.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., & Gómez-Mármol, A. (2015). Influencia del disfrute con la práctica deportiva en el desarrollo de actitudes positivas hacia la educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 48, 56-62.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., López-Jaime, G., Valero-Valenzuela, A., & Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión*, 28(25), 45-58.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer publishing company.
- Sandoval, R. (1996). *La escuela nueva*. Plaza y Janes Editores Colombia.
- Santamaría R. (1993). "Educación rural" en *Presente y futuro del mundo rural en España*. Universidad de Verano de Teruel.
- Santamaría R. (1996). *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa*. Tesis doctoral. Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castelló.
- Santamaría, R. (2014). La Escuela Rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33), 1-26.
- Santos-Guerra, M.A. (1997). Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 29, 33-58.
- Santos-Guerra, M.A. (1999). Organización para el desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 1-15.

- Santos-Pastor, M. L. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(1), 155-174.
- Santos-Pastor, M. L. (2000). *Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 220-233.
- Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- Scheurich, J., & Clark, M. (2006). Qualitative studies in education at the beginning of the twenty-first century. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(4), 401-401.
- Scott, K. E., & Graham, J. A. (2015). Service-learning: Implications for empathy and community engagement in elementary school children. *Journal of Experiential Education*, 38(4), 354–372.
- Sepúlveda, M., & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Educación y Formación del Profesorado*, 15(2), 141-153.
- Serrano-Rubio, L., Campo, L., Obrador, E., & Sebastiani, M. (2014). Cuando se encuentran el aprendizaje servicio y la educación física: el valor añadido. En L. Serrano-Rubio, L. Campo & M. Sebastiani (Eds.), *Aprendizaje servicio y educación física: experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte* (pp. 9-18). INDE Publicaciones.
- Shapiro, D., Gurvitch, R., & Yao, W. (2016). Video Editing: A Service-learning Assignment in Adapted Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(2), 33-37.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2008). Sport and the development of character. En L. Nuchi & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 500-519). Routledge.

- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Sigmon, R. (1994). *Serving to learn, learning to serve: linking service with learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19(1), 1027-1036
- Smith, B. & Sparkes, A. (2016). *Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge.
- Soler, J. (1998), Un modelo de Prácticum en la Escuela Rural. Las posibilidades de la Escuela Rural en la Formación Inicial del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 2, 61-72.
- Soler, J. (2005). L'escola rural a Espanya al darrer quart del segle XX: una aproximació bibliogràfica. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 103-131.
- Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el Segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Tesis doctoral. Departament de Teoria i Història de l'educació de la Universitat de Barcelona.
- Sparkes, A. (1992). *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*. Psychology Press.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage Publications Ltd.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford press.

Stanton, T. (1990). Service learning: Groping toward a definition. *Combining service and learning: A resource book for community and public service*, 1, 65-68.

Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education.

Subirats, M. (1983a). La escuela rural en algunas comarcas catalanas: estructura, efectos y posibles formas de evolución. *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, 1, 165-175.

Subirats, M. (1983b). *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Estudis Rosa Sensat.

## T

Tapia, M. N. (2000). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Programa Nacional Educación Solidaria*. Buenos aires: Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Tapia, M. N. (2008a). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Octaedro.

Tapia, M.N. (2008b). *La solidaridad como pedagogía*. Criterio.

Tapia, L., & Castro, P. (2014). Experiencia educativa. Educar desde una CRA. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 415-428.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.

Tonucci, F. (2010). *Enseñar o aprender*. Losada.

Tous, J. L. (1981). Cataluña: Invitación al Estudio de la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79,18-20.

Tous, J.L. (1985). *Definició d'escola rural*. Quartes jornades de l'escola rural. ICE de la UAB.

## U

Uriel, J. R. (2002). Educación física en el medio rural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 3(9), 29-47.

## V

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.

Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Gymnos.

Vázquez-Recio, R. (2008). Las Escuelas Rurales: un lugar a ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1),53-58.

Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of educational research*, 66(3), 323-340.

Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 157, 52-91.

## W

Walker, A., Bezyak, J., Gilbert, E., & Trice, A. (2011). A needs Assessment to develop Community Partnerships: initial steps Working with a Major Agricultural Community. *American Journal of Health Education*, 42(5), 270-275.

Ward, S., Pellett, H., & Perez, M. (2016). Cognitive Disequilibrium and Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Perceptions of Pre-

- Service Teachers in a Study Abroad Experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 70-82.
- Warren, J. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? *A Meta-Analysis. Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.
- Webster, C., Beets, M., Weaver, R., Vazou, S., & Russ, L. (2015). Rethinking recommendations for implementing comprehensive school physical activity programs: a partnership model. *Quest*, 67(2), 185-202.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Ibérica Ediciones S. A.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 475-491.
- Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin*, 65(2), 28-42.
- Woodruff, E., & Sinelnikov, O. (2015). Teaching young adults with disabilities through service learning. *European Physical Education Review*, 21(3), 292-308.
- Y**
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación (No. 296)*. Serie Documentos de Trabajo de la Universidad del CEMA.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Yorio, P., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

**Z**

- Zabala, A. (2011): *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària*. Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional (Vol. 99)*. NARCEA ediciones.
- Zabalza, M. A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. En L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Eds.), *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp.19-34). Unidixital.
- Zapata-Ros-Ros, M. (2015). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Campus virtuales*, 2(1), 20-38.
- Zagalaz-Sánchez, M. L. (2002). *Corrientes y tendencias de la Educación Física* (Vol. 571). Inde.
- Zayas, B., & Martínez-Usarralde, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: conciencia de ciudadanía y ApS. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 55-65.
- Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2015). Experience-sampling research methods and their potential for education research. *Educational Researcher*, 44(1), 7-16.
- Zlotkowski, E., Longo, N., & Williams, J. (2006). *Students as colleagues: Expanding the circle of service-learning leadership*. Brown University Campus Compact.
- Zorrilla-Silvestre, L., Capella-Peris, C., & Gil-Gómez, J. (2016). Aprendizaje Servicio. En O. Chiva y M. Martí-Puig (Eds.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores* (pp.67-84). Graó.



Zuccherro, R. A., & Gibson, J. E. (2019). A Comparison of Intergenerational Service-Learning and Traditional Pedagogy among Undergraduate Psychology Students. *Psychology Learning & Teaching*, 18(2), 179-196.



# ANNEXOS





## **ANNEX 1: Sessions del projecte**

En aquest primer annex trobem una selecció representativa de les diverses sessions que han compost el nostre projecte (S1,S4,S5,S6 i S7). Sobre aquestes cal tenir en compte que varen ser dissenyades per tal d'aconseguir una sèrie d'objectius que han pogut ser revisats al treball i que a més, ens ajudarien a dur a terme la part de servei, imprescindible en una proposta metodològica com l'ApS. En les tres primeres sessions es pretenia que l'alumnat tinguera una primera presa de contacte amb el projecte i sàpiguen el seu funcionament i la finalitat principal d'aquest.

A continuació, que pugueren anar descobrint el que suposa formar part d'una escola rural a partir dels coneixements que ells mateix tenen sobre aquestes, que posteriorment foren contrastats amb la publicitat present a la xarxa, amb la lectura de xicotets fragments d'autors de referència així com dels propis veïns i veïnes del poble a través d'entrevistes. Per consegüent, des de la quarta fins a l'octava sessió vàrem treballar de manera interdisciplinària per tal de que els i les alumnes pogueren aprendre determinats continguts acadèmics mentre es plasmaven i s'evidenciaven algunes de les característiques principals d'aquesta: agrupacions multigràu i relació familiar a partir de l'expressió artística, treballar fora de l'aula en diferents àmbits del poble com l'assut i el poliesportiu, realitzar una sessió a l'aula ordinària per tal de mostrar que l'escola rural ha d'adaptar-se i optimitzar els recursos dels que disposa, ja que no disposa de gimnàs ni espais tancats. També, la necessitat de mantenir les tradicions i els jocs populars típics de Fortaleny i als que jugaven els nostres avantpassats. De la mateixa manera, la necessitat de potenciar la música per tal de reivindicar la importància que té aquesta per al poble i els habitants que el conformen.

Finalment, trobem la sessió que tancarà el projecte, on el grup d'alumnat varen haver de pensar una frase que per a ells representaria la proposta, que en aquest cas fou "A l'escola rural em sent especial". Tot per a posteriorment passar a elaborar el cartell que promocionaria el projecte de manera creativa i cooperativa. Per acabar, vàrem reflexionar i avaluar el transcurs del projecte, esperant que la resposta i l'acollida social fora l'esperada.



Projecte d'APS: Escola i poble: model del passat o referent pedagògic de futur?



Vídeo - documental: "A l'escola rural em sent especial"



Nom de la sessió: Què sabem de la nostra escola?



Curs: 4rt, 5é i 6è de primària

Sessió: N° 1

Temporització: 6 d'abril de 2016

Duració: 1 hora i 10 minuts

OBJECTIUS DIDÀCTICS

COMPETÈNCIES CLAU

- Aprendre a intercanviar opinions i punts de vista, valorant i respectant les aportacions de la resta de companys i el torn de paraula.
- Fomentar la comunicació i interacció oral.
- Incentivar la curiositat i motivació per a explorar la realitat educativa de la que formen part.

- Competència en Comunicació Lingüística (CCL)
- Sentit de la Iniciativa i Esperit Emprenedor (SIE)
- Competència Social i Cívica (CSC)

RECURSOS

**Materials:** Material de classe (llapis i paper) i instruments de gravació.  
**Espacials:** Aula de quart, cinquè i sisè.

ACTIVITATS PROPOSADES

PART INICIAL O D'INFORMACIÓ

Metodologia i aportacions del investigador

Des del punt de vista DIDÀCTIC:

Explicació inicial per a tractar de captivar l'interés de l'alumnat, remarcant les condicions i la finalitat del projecte.

1. Comencem a conèixer el projecte

**Duració:** 10 minuts (preparació dels materials de gravació + 10 minuts de presentació del projecte).

**Breu explicació:**

En la primera sessió del projecte, durem a terme una introducció en la que explicarem breument en què consistirà la proposta. En aquesta explicarem la finalitat principal així com la planificació bàsica o exemples de les sessions que es pretenen desenvolupar per acabar retornant amb la importància del projecte i amb algunes de les condicions que l'alumnat haurà de complir per a poder formar-ne part, com és el cas del consentiment firmat per a que totes les sessions siguin gravades.

**Anotacions com a INVESTIGADOR:**

Paper de l'investigador: Observació participant/ Participant total, ja que l'investigador principal serà l'encarregat de dur a terme la sessió.

T.R.Dades utilitzades: Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa.

*PART PRINCIPAL/ CONSECUCIÓ D'APRENENTATGES*

<p><b>Metodologia i aportacions del investigador</b></p> <p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b>                  Descobriment guiat, ja que partir de preguntes obertes puguen ser capaços de generar un debat que els faça reflexionar sobre la seua pròpia escola i la diferència amb la resta de centres educatius de majors dimensions.</p>	<p align="center"><b>2. Per què som una escola rural? Iniciem el debat</b></p> <p><b>Duració:</b> 40 minuts.</p> <p><b>Breu explicació:</b>                  A continuació, drem a terme un debat inicial per a conèixer allò que els i les alumnes saben o desconeixen sobre l'escola de la que formen part. Per a poder afrontar aquesta pràctica, col·locarem a l'alumnat en cercle de manera que es facilite el contacte directe entre tots ells, amb la professora i amb l'investigador que serà l'encarregat de llançar les preguntes i que actuarà com a moderador. D'aquesta manera, comptarem amb una sèrie de preguntes que seran l'eix vertebrador del debat i que seran gravades. Ara bé, cal tenir en compte que d'aquestes se'n derivaran altres que serviran per a poder extraure conclusions una vegada finalitzada la pràctica.                  - Quines són les característiques que diferencien aquesta escola amb una de Sueca (població veïna conformada per diverses escoles ordinàries completes)                  -Quins són els avantatges o inconvenients que té formar part d'aquesta escola?                  -Saps el que és una escola rural? Sabies que formes part d'una escola d'aquest tipus?</p>	<p><b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b></p> <p><u>Paper de l'investigador:</u>                  Observació participant/                  Participant observador, ja que participarà en el debat però donarà protagonisme a l'alumnat mentre pren notes.                  T.R.Dades utilitzades: Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa</p>
--	--	--

*PART FINAL O DE REFLEXIÓ*

<p><b>Metodologia i aportacions de l'investigador</b></p> <p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b>                  Reflexió final cooperativa: a partir de les idees proposades per l'alumnat, farem una recopilació grupal amb tot el que s'ha après en la sessió, tractant que reflexionen sobre aquestes idees que s'han anat comentant.</p>	<p align="center"><b>3. Recopilem i reflexionem de manera cooperativa</b></p> <p><b>Duració:</b> 10 minuts</p> <p><b>Breu explicació:</b>                  Després de finalitzar el debat, farem una reflexió final en la que remarcarem les principals aportacions que s'han destacat al llarg de la sessió i que serviran com a punt de partida per a poder desenvolupar el projecte al llarg de les sessions posteriors.</p>	<p><b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b></p> <p><u>Paper de l'investigador:</u>                  Observació participant/                  Participant total, ja que participarà de manera activa en la recopilació final.                  T.R. Dades utilitzades: Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa</p>
---	---	--

S.4

## Nom de la sessió: L'escola rural: una menuda però gran família



**Cursos:** Tots l'alumnat del centre

**Sessió:** N° 4

**Temporització:** 15 d'abril

**Duració:** 45 minuts per a cadascun dels grup

### OBJECTIUS DIDÀCTICS

-Construir un projecte comú amb alumnat de diferents edats, valorant per tant les aportacions de cadascun dels membres participants.  
-Desenvolupar la creativitat a partir de la creació d'un mural on es potenciarà l'expressió escrita i la representació gràfica.

### COMPETÈNCIES CLAU

- Competència en Comunicació Lingüística (CCL)  
- Sentit de la Iniciativa i Esperit Emprenedor (SIE)  
-Competència Social i Cívica (CSC)

### RECURSOS

**Materials:** Cartolines, material de dibuix i pintura (diversos tipus), material de classe (llapis i goma d'esborrar) i material de gravació.  
**Espacials:** Aula d'informàtica i menjador.

### PLA DE LA SESSIÓ

#### FASE INICIAL O D'INFORMACIÓ

Metodologia i aportacions del investigador	1. Serem capaços de crear una composició de manera conjunta?	Anotacions com a <b>INVESTIGADOR:</b>
<p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b> Donar a l'alumnat informació bàsica sobre el funcionament de l'activitat per a tractar que ells mateix siguin capaços de treballar per ells mateixos.</p>	<p><b>Duració:</b> 5 minuts</p> <p><b>Breu explicació:</b> En aquesta quarta sessió, agafarem per torns a un alumne de cadascuna de les classes, és a dir un d'Infantil, un de la classe de primer de primària, un de la classe de segon i tercer i un de la classe dels més majors (quart, cinquè i sisè) que actuarà com a capità i que ajudarà als més menuts a dur a terme la creació. En aquesta primera part a més de recollir i agrupar a l'alumnat, una vegada estiguen tots asseguts en el seu grup de treball, els explicarem l'activitat que han de dur a terme, una creació grupal en forma de dibuix en el que siguin capaços d'expressar que significa per a ells l'escola de Fortaleny. Aquest també podrà estar complementat amb una frase o paraules clau que ajuden a explicar aquests sentiments.</p> <p>Cal tenir en compte, que al mateix temps comptarem amb dos grups que disposaran de 30 minuts per a fer la seua creació. Una vegada, hagen finalitzat baixaran dos companys més de cadascuna de les classes fins que compten amb un mural de tots els grups possibles.</p>	<p><b>Paper de l'investigador:</b> Observació participant/ Observador participant, ja que es dedicarà principalment a anotar dades i a resoldre possibles confusions o dubtes a l'hora de dur a terme l'activitat.</p> <p><b>T.R.Dades utilitzades:</b> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa</p>

#### PART PRINCIPAL O DE CONSECUCIÓ D'APRENENTATGES

Metodologia i aportacions del investigador	2. Aprenentatge recíproc entre majors i menuts: la família rural	Anotacions com a <b>INVESTIGADOR:</b>
<p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b></p>	<p><b>Duració:</b> 30 minuts per grup</p> <p><b>Breu explicació:</b> Al llarg d'aquesta sessió els grups aniran passant i fent la seua composició. Per a dur-la a terme recomanarem que primer es faça com una espècie de pluja d'idees entre tots en la que</p>	<p><b>Paper de l'investigador:</b> Observació participant/ Participant observador, ja que participarà en el debat però donarà protagonisme a l'alumnat mentre pren notes.</p>



<p>Resolució de problemes: procés de creació en el que es tractarà de dissenyar una composició conjunta, sent ells mateixos els encarregats d'elaborar les estratègies de treball.</p>	<p>es tracte d'arribar a un consens sobre el que volen representar. A continuació, es posaran mans a l'obra per a dur a terme el dibuix per al qual podran gastar tot tipus de material de decoració disponible, adaptant-se a l'espai disponible i comptant amb l'ajuda dels companys i sent imprescindible que tots participen en el procés d'execució d'aquest mural. Finalment, es recomanarà a l'alumnat que escriguen una frase que represente el que és per a ells l'escola o paraules claus amb les que identifiquen allò que han dibuixat.</p>	<p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa</p>
<p><i>PART FINAL O DE REFLEXIÓ</i></p>		
<p><b>Metodologia i aportacions del investigador</b></p> <p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b> Explicació final de com han procedit fins a resoldre el problema i quina és la forma de treball utilitzada.</p>	<p><b>3. Expressem i comentem el significat de la nostra creació</b></p> <p><b>Duració:</b> 10 minuts per grup. <b>Breu explicació:</b> Finalment, es preguntarà al grup en general el significat d'allò que han dibuixat de manera grupal així com les xicotetes intervencions individuals que cadascun dels membres han dut a terme de manera individual. D'aquesta manera, podrem tindre una concepció global del significat del seu dibuix i de quina ha sigut la participació de tots els membres. Finalment, els preguntarem per la frase per a que ens expliquen el motiu pel qual han decidit optar per aquesta i donarem per finalitzada l'activitat en aquest grup, per a que uns altres companys puguem baixar i dur-la a terme.</p>	<p><b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b></p> <p><u>Paper de l'investigador:</u> Observació participant/ Participant observador, ja que participarà en el debat però donarà protagonisme a l'alumnat mentre pren notes.</p> <p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa</p>
<p><b>S.5</b>      <b>Nom de la sessió: El joc al carrer: una forma de vida que cal aprofitar</b></p>		
<p><b>Cursos:</b> Tot l'alumnat d'Educació Primària 1a sessió: 4rt, 5é i 6é en l'assut/ 2a sessió: 1er 2on i 3er en el poliesportiu municipal.</p>		<p><b>Sessió: N° 5</b></p>
<p><b>Temporització:</b> 19 d'abril      <b>Duració:</b> 2 hores (una per a cadascuna de les sessions) i 15 minuts de reflexió conjunta.</p>		
<p><b>OBJECTIUS DIDÀCTICS</b></p>		<p><b>COMPETÈNCIES CLAU</b></p>
<p>-Realitzar activitats vinculades amb l'EF fora de l'àmbit escolar en diferents zones del poble. -Divertir-se a partir de jocs alternatius que no requereixen de grans materials. -Desenvolupar hàbits de respecte cap a la natura i medi ambient, sent conscients de que cal cuidar l'entorn que els envolta.</p>		<p>- Competència en Comunicació Lingüística (CCL) - Consciència i Expressions Culturals (CEC) -Competència Social i Cívica (CSC)</p>

	<b>Materials:</b> Pilotes de diverses dimensions, mocadors, cordes, petos de diversos colors i paracaigudes. <b>Espacials:</b> Assut i poliesportiu municipal.	
PLA DE LA SESSIÓ		
FASE INICIAL O D'INFORMACIÓ		
<p><b>Metodologia i aportacions del investigador</b></p> <p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b>  Recorregut de l'escola a l'assut/poliesportiu i explicació inicial de la finalitat de la sessió que es va a treballar. A continuació, joc d'escalfament que servirà per a iniciar la sessió.</p>	<p style="text-align: center;"><b>1. Caminem fins arribar a l'assut</b></p> <p><b>Duració:</b> 10 minuts  <b>Breu explicació:</b>  Per a dur a terme aquesta sessió, haurem de traure a l'alumnat de 4rt, 5é i 6é del centre per a portar-los a l'assut, situada aproximadament a uns 300 metres del col·legi. Per aquest motiu, haurem de disposar de 10 minuts per arribar al lloc on realitzarem l'activitat, moment que servirà com a escalfament ja que aquest trajecte serà dut a terme caminant. Una vegada allí, col·locarem a l'alumnat en cercle i explicarem allò que pretenem dur a terme, és a dir una sèrie de joc d'orientació i de cooperació en l'entorn natural. En aquest moment, ja podrem passar a la pràctica.</p> <p style="text-align: center;"><b>1B. Caminem fins arribar al poliesportiu</b></p> <p><b>Duració:</b> 10 minuts.  <b>Breu explicació:</b>  En la sessió destinada per als primers tres cursos de primària, seguirem el mateix procediment que amb els majors però en aquesta ocasió anirem fins al poliesportiu. No obstant, el sistema per a dur als menuts fora del centre serà més estructurat, en forma de filera, ja que haurem de creuar el poble, durant el recorregut hi hauran més cotxes i perquè els i les alumnes son més menuts i menudes.</p> <p style="text-align: center;"><b>2A. El joc de la temperatura: fred i calent</b></p> <p><b>Duració:</b> 12 minuts.  <b>Breu explicació:</b>  Col·locarem a l'alumnat per parelles, ja que d'aquesta manera un membre de la parella serà l'encarregat d'amagar l'objecte mentre que l'altre espera la senyal del company per a poder anar a buscar-lo. Després, es canviaran els papers i l'alumne que buscava passarà a ser el que amaga la pilota i viceversa.</p> <p style="text-align: center;"><b>2B. El menja tarros (comecocos)</b></p> <p><b>Duració:</b> 6 minuts  <b>Breu explicació:</b>  En aquesta activitat, l'alumnat haurà de desplaçar-se per les línies del camp de bàsquet tractant d'evitar a un company que actuarà com a <i>menja tarros</i> i que haurà de pillar a la resta. Una vegada algun company siga pillat s'unirà al que inicialment havia començat el joc fins que tota la classe siga pillada.</p>	<p><b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b>  <u>Paper de l'investigador:</u> Observació participant/ Observador participant més externa, ja que a pesar de que la sessió estiga consensuada entre el professor i investigador, serà posada en pràctica pel mestre d'EF, ja que voluntàriament va acceptar a realitzar-la. Un aspecte que serà aprofitat per l'investigador per a prendre notes en el quadern de camp i per a poder omplir la fitxa d'observació qualitativa.</p> <p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa.</p>

PART PRINCIPAL O DE CONSECUCIÓ D'APRENENTATGES

<p><b>Metodologia i aportacions del investigador</b></p> <p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b> Resolució de problemes: donar a l'alumnat informació bàsica sobre el funcionament de l'activitat i tractar que ells mateix siguin capaços de resoldre'l i assignació de tasques, ja que en ocasions es partia de premisses que els i les alumnes havien de realitzar, encara que la seua resolució era oberta i accepta múltiples possibilitats.</p>	<p><b>3A. Atrapa la bandera (estàndard)</b> <b>Duració:</b> 20 minuts entres les tres variants. <b>Breu explicació:</b> Dividirem a l'alumnat en dos grups i col·locarem una bandera penjada en un arbre que delimitarà el camp de cadascun dels dos equips. L'objectiu serà tractar d'agafar la bandera de l'equip contrari i tornar al seu camp defenent a la vegada la seua pròpia. Tots els participants es sentiran segurs en el propi camp. No obstant, podran ser pillats per l'equip contrari quan passe a l'altre camp. En el cas de que així siga, hauran de ser salvats per un company que haurà de xocar les mans. <b>Variante 1:</b> El joc seguirà tenint les mateixes característiques però ningun alumne podrà col·locar-se a menys de tres passos de la seua bandera, limitant per tant que hi haja un porter o guardià en cadascuna de les dues àrees.</p> <p><b>4A. Atrapa la pilota</b> <b>Duració:</b> 8 minuts. <b>Breu explicació:</b> L'essència i la finalitat del joc seguirà sent la mateixa, arribar al camp contrari i tocar la bandera. Per contra, variaran els recursos que disposem, ja que en aquest cas utilitzarem una pilota i l'alumnat haurà de tractar de a través de passes i sense botar el baló arribar a tocar la bandera de l'equip rival. En aquest cas, la limitació no seria de camp sinó de no botar el baló ni córrer amb aquest en les mans.</p> <p><b>3B. Aranya africana</b> <b>Duració:</b> 6 minuts. <b>Breu explicació:</b> En aquesta ocasió, jugarien a una variable de l'aranya tradicional que tindria la mateixa finalitat, arribar a l'altra part del camp sense ser tocats per l'aranya. No obstant, en aquest cas podrien ser pillats en tres zones del camp, delimitada per aranyes i no tan sols en una.</p> <p><b>4B. Aranya americana</b> <b>Duració:</b> 6 minuts. <b>Breu explicació:</b> Seguim amb el joc de l'aranya, però en aquest cas aquestes podrien moure's per tot el camp fins que els i les alumnes aconseguiren arribar a la línia de fons de l'altre camp.</p>	<p><b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b></p> <p><u>Paper de l'investigador:</u> Observació participant/ Observador participant més externa, ja que a pesar de que la sessió estiga consensuada entre el professor i investigador, serà posada en pràctica pel mestre d'EF, ja que voluntàriament va acceptar a realitzar-la. Un aspecte que serà aprofitat per l'investigador per a prendre notes en el quadern de camp i per a poder omplir la fitxa d'observació qualitativa.</p> <p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa.</p>
---	--	---

	<p style="text-align: center;"><b>5B. Experimentem amb el paracaigudes</b></p> <p><b>Duració:</b>12 minuts.  <b>Breu explicació:</b>  En aquesta activitat, dividíem a la classe en dos grups i cadascun d'aquests comptaria amb un paracaigudes. D'aquesta manera, en cada grup els i les alumnes es col·locarien en els diferents colors amb els que compta el paracaigudes i en el moment en el que el professor nomenara dos números, els i les alumnes haurien d'alçar i baixar el paracaigudes mentre les dos persones nomenades passen per davall i es canvien de lloc. Per aquest motiu, la importància d'arribar primer que el company i de no quedar-se davall del paracaigudes.</p> <p style="text-align: center;"><b>6B. La fàbrica del vent</b></p> <p><b>Duració:</b>10 minuts.  <b>Breu explicació:</b>  Seguint amb els paracaigudes, jugaríem a la fàbrica del vent. Per a dur a terme aquesta activitat, seguirem en els mateixos grups però introduïrem un altre material, les pilotes. En aquest cas, col·locarem 12 pilotes menudes damunt dels dos paracaigudes. L'objectiu seria que a la senyal del professor, els i les alumnes treballant de manera cooperativa en l'alçament del paracaigudes tiraren totes les pilotes fora del mateix abans que l'altre grup.</p>	
<i>PART FINAL O DE REFLEXIÓ</i>		
<p><b>Metodologia i aportacions del investigador</b></p> <p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b>  Reflexió cooperativa final: a partir de les preguntes del investigador, els i les alumnes voluntàriament han anat aportant idees i complementant-les amb les dels seus companys/es.</p>	<p style="text-align: center;"><b>3. Per què anem a l'assut a fer una sessió d'EF? Reflexionem mentre ens relaxem</b></p> <p><b>Duració:</b> 10 minuts  <b>Breu explicació:</b>  Per a finalitzar la sessió, agruparem a l'alumnat en forma de cercle i reflexionarem sobre allò que han dut a terme mentre a la vegada realitzen l'activitat dels massatges que els permeta tornar a la calma. En aquesta reflexió parlarem sobre si són conscients de per què hem dut a terme una sessió d'EF fora del centre, de perquè hem escollit l'assut per a dur a terme l'activitat, la relació entre aquesta sessió i les anteriors, si pensen que han après o que més bé ha sigut una eixida d'oci per a perdre classe, la utilitat o la motivació que els produeix aquesta, etc. Finalment, tornarem caminant de manera ordenada al centre per a seguir amb el transcurs de les classes.</p> <p style="text-align: center;"><b>7B. Per què anem al poliesportiu a fer una sessió d'EF? Reflexionem mentre ens relaxem</b></p> <p><b>Duració:</b>10 minuts.  <b>Breu explicació:</b>  Al igual que en el grup dels majors, durem a terme una reflexió similar mentre realitzen l'activitat dels massatges per a tornar a la calma. No obstant, degut a la menor implicació d'aquest alumnat en el projecte i que són més menuts, simplement les preguntes anaven</p>	<p><b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b></p> <p><u>Paper de l'investigador:</u> Observació participant/ Participant observador, ja que l'investigador participarà en el debat però donarà protagonisme a l'alumnat mentre pren notes.</p> <p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa</p>

enfocades a si sabien el que estàvem treballant, per què creuen que havíem eixit del centre i sobretot com s'ho havien passat i si repetirien l'experiència.

### 8. Utilitat de l'experiència dels nostres companys

**Duració:**15 minuts

**Breu explicació:**

Cal tenir en compte que al ser les dos sessions dutes a terme seguidament, al tornar al centre drem a terme una reflexió conjunta entre tots els participants per tal de que els menuts coneguen el que havien treballat els majors i viceversa. Així doncs, els majors com a participants protagonistes del projecte podrien conèixer l'interès de la sessió treballada amb l'alumnat més menut i la necessitat de compartir experiències amb aquests per tal d'aprofitar els recursos i particularitats d'aquesta escola.

S.6

## Nom de la sessió: Ens adaptem a l'espai que disposem

<b>Cursos:</b> 4rt, 5é i 6é en l'assut		<b>Sessió:</b> N° 6
<b>Temporització:</b> 26 d'abril		<b>Duració:</b> 1 hora
<b>OBJECTIUS DIDÀCTICS</b>		<b>COMPETÈNCIES CLAU</b>
<p>-Aprender que no es necessita una gran quantitat de recursos materials ni espacials per a poder divertir-se.</p> <p>-Treballar a partir de jocs reciclats, desenvolupament per tant els hàbits de respecte cap a la natura davant de la necessitat de reduir la contaminació.</p> <p>-Experimentar diferents habilitats motrius a partir de la realització d'activitats que els resulten familiars dissenyades amb materials reciclats.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència en Comunicació Lingüística (CCL)</li> <li>- Consciència i Expressions Culturals (CEC)</li> <li>- Sentit de la Iniciativa i Esperit Emprenedor (SIE)</li> <li>-Competència Social i Cívica (CSC)</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<b>Materials:</b> Pots de llanda buits replets de goma de diferents colors, xapes i caixa de cartró. <b>Espacials:</b> Aula ordinària.	
<b>PLA DE LA SESSIÓ</b>		
<b>FASE INICIAL O D'INFORMACIÓ</b>		
<b>Metodologia i aportacions del investigador</b>  <b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b> Preparació entre tots de l'espai en el que anem a realitzar la sessió. A continuació, explicació inicial de les activitats que van a ser treballades al llarg de la sessió.	<b>1.Adaptem l'aula a les nostres necessitats</b>  <b>Duració:</b> 10 minuts per a organitzar la classe i distribuir el material. <b>Breu explicació:</b> Aquesta sessió serà duta a terme dins de l'aula de 4rt, 5é i 6é. Per tant, com necessitarem espai per a dur a terme les activitats, haurem de retirar les taules i cadires a un costat amb l'ajuda de tots l'alumnat per a poder començar a treballar. Una vegada retirat el material que no anem a utilitzar distribuïrem el material d'EF en les cinc zones de treball amb les que van a experimentar els i les alumnes. A continuació, el mestre d'EF explicarà el funcionament i la finalitat de la sessió així com la forma en la que s'ha de treballar en cadascuna de les postes.	<b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b>  <u>Paper de l'investigador:</u> Observació participant/ Observador participant més externa, ja que a pesar de que la sessió estiga consensuada entre el professor i investigador, serà posada en pràctica pel mestre d'EF, ja que voluntàriament va acceptar a realitzar-la. Un aspecte que serà aprofitat per l'investigador per a prendre notes en el quadern de camp i per a poder omplir la fitxa d'observació qualitativa.  <u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa.
<b>PART PRINCIPAL O DE CONSECUCIÓ D'APRENENTATGES</b>		
<b>Metodologia i aportacions de l'investigador</b>  <b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b> Resolució de problemes: donar a l'alumnat informació bàsica sobre el funcionament	<b>2. El circuit dels materials reciclats</b>  <b>Duració:</b> 25 minuts entres les tres variables. <b>Explicació inicial:</b> En aquesta sessió distribuïrem a l'alumnat en 5 postes o zones en les que treballaran amb materials reciclats de diversos tipus. D'aquesta manera es pretén que experimenten amb una gran varietat de materials i que per tant puguin conèixer la utilitat de treballar amb aquests dins de les aules en una sessió d'EF. Així doncs l'alumnat anirà rotant cada 5 minuts entre zones de treball per a que tots puguin practicar les	<b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b>  <u>Paper de l'investigador:</u> Observació participant/ Observador participant més externa, ja que a pesar de que la sessió estiga consensuada entre el professor i investigador, serà posada en pràctica pel mestre d'EF, ja que

<p>de l'activitat i tractar que ells mateix siguin capaços de resoldre'l i assignació de tasques, ja que en ocasions es partia de premisses que l'alumnat havia de realitzar.</p>	<p>diverses activitats i que ningú repetisca ninguna d'aquestes. Le activitats escollides seran les torres d'equilibri, el monstre traga boles, les xapes, els pots de llanda i les birles.</p> <p style="text-align: center;"><b>Les torres d'equilibri</b></p> <p><b>Breu explicació:</b> En aquest joc l'alumnat ha de tractar de mantenir l'equilibri a través dels objectes dels que disposen, que en aquest cas seran llandes de refrescos omplerts amb cabirol. Primer, serà un dels membres de la parella el que col·locarà una llanda, per a que posteriorment l'altre tracte d'igualar-lo. D'aquesta manera, fins a que la torre d'un dels dos caiga en picat, moment en el qual es coneixerà al vencedor.</p> <p style="text-align: center;"><b>El monstre tragaboles</b></p> <p><b>Breu explicació:</b> En aquesta activitat, s'haurà d'intentar llançar una pilota de badana per l'interior d'un dels tres forats del monstre traga boles. Aquests trets tindran formes geomètriques de majors o menors dimensions, a les quals els i les alumnes assignaran prèviament uns valor per a d'aquesta manera poder fer posteriorment el càlcul de punts.</p> <p style="text-align: center;"><b>Les xapes</b></p> <p><b>Breu explicació:</b> En aquesta activitat, col·locarem 17 xapes damunt d'un paper de periòdic. A continuació, donarem a cadascun dels membres de la parella una xapa que serà la llançadora. Una vegada disposat el material, començaran a jugar amb l'objectiu de que aquesta xapa que disposen pegue a una de les que estan col·locades damunt del periòdic i pugui caure fora. En el cas de que així siga, l'alumne que l'ha extreta se la guardarà i s'adjudicarà un punt.</p> <p style="text-align: center;"><b>Els pots de llanda</b></p> <p><b>Breu explicació:</b> Aquesta activitat simularà el joc tradicional de "birles de fira", que estaran situats de manera vertical i que hauran de ser tombats per l'alumnat en dos llançaments.</p> <p style="text-align: center;"><b>Les birles</b></p> <p><b>Breu explicació:</b> Aquest joc serà similar a l'anterior, ja que disposarem del mateix material. No obstant, en aquest cas les birles estaran disposades de manera horitzontal i en forma de fletxa amb l'objectiu de que totes siguin derivades excepte la taronja que estarà enmig.</p>	<p>voluntàriament va acceptar a realitzar-la. Un aspecte que serà aprofitat per l'investigador per a prendre notes en el quadern de camp i per a poder omplir la fitxa d'observació qualitativa. No obstant, el investigador també anirà resolent dubtes i ajudant a l'alumnat a realitzar les activitats.</p> <p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa.</p>
---	--	--

PART FINAL O DE REFLEXIÓ

<p><b>Metodologia i aportacions del investigador</b></p> <p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b> Reflexió cooperativa: ja que a partir de les preguntes del investigador, els i les alumnes voluntàriament han anat aportant idees i complementant-les amb les dels seus companys/es.</p>	<p><b>3. Recollida del material i reflexió final</b></p> <p><b>Duració:</b> 5 minuts per a recollir el material i reorganitzar la classe i 10 per a la reflexió final.</p> <p><b>Breu explicació:</b> Per a finalitzar la sessió, haurem de recollir tot el material que ha sigut distribuït per la classe així com reorganitzar de nou la classe i deixar-la com estava inicialment. A continuació, ens col·locarem en cercle per a realitzar una valoració de la sessió. Entre d'altres, reflexionarem sobre quina és la relació entre els jocs que hem dut a terme, quin ha sigut el joc que més els ha agradat. També, si consideren que es pot realitzar una sessió d'EF a l'interior de l'aula i quins beneficis presenta aquest fet, si consideren que és necessari comprar una gran quantitat de materials o per contra no és necessari gastar molts diners per a divertir-se. Finalment parlarem de la relació existent entre aquesta sessió i les que s'han dut a terme en les classes anteriors.</p>	<p><b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b></p> <p><u>Paper de l'investigador:</u> Observació participant/ Participant observador, ja que participarà en el debat però donarà protagonisme a l'alumnat mentre pren notes. La formulació de les preguntes serà dut a terme tant pel mestre d'EF com per l'investigador.</p> <p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa</p>
---	---	--



S.7

## Nom de la sessió: La tradició com a font generadora d'aprenentatges

**Cursos:** 4rt, 5é i 6é en l'assut

**Sessió:** N° 7

**Temporització:** 10 de maig

**Duració:** 1 hora

### OBJECTIUS DIDÀCTICS

### COMPETÈNCIES CLAU

-Conèixer i experimentar diferents jocs populars i tradicionals vinculats amb el poble de Fortaleny i amb la cultura del nostre territori.  
-Incentivar una actitud de respecte cap a les tradicions i la necessitat de conèixer i explorar-les per tal de fer un ús d'aquestes en l'actualitat.

- Competència en Comunicació Lingüística (CCL)  
- Consciència i Expressions Culturals (CEC)  
-Competència Social i Cívica (CSC)  
-Competència per a Aprendre a Aprendre (CAA)

### RECURSOS

**Materials:** Mocadoret, pilotes de diferents tamanys i materials (plàstic i goma espuma) i cons.  
**Espacials:** Pati de l'escola.

### PLA DE LA SESSIÓ

#### FASE INICIAL O D'INFORMACIÓ

#### Metodologia i aportacions del investigador

**Des del punt de vista DIDÀCTIC:**  
Presentació dels participants externs que formarien part de la sessió i explicació inicial de la finalitat d'aquesta.

#### 1. Introducció a la sessió i distribució del material

**Duració:** 3 minuts

#### Breu explicació:

Aquesta sessió serà duta a terme en el pati de l'escola amb l'alumnat de 4rt, 5é i 6é i comptarem amb la col·laboració dels voluntaris que han accedit a participar en aquesta: Manu i Lucas, tenint en compte que els pares i familiars estaven informats de la realització d'aquesta sessió. Inicialment, l'investigador principal explicarà el propòsit de la sessió i de seguida passarem a l'acció, que serà duta a terme entre els voluntaris i l'investigador a partir de jocs populars i tradicionals preparats per a l'ocasió.

#### Anotacions com a INVESTIGADOR:

Paper de l'investigador: Observació participant/ Observador participant, ja que aquesta primera explicació la realitzarà l'investigador principal que aprofitarà per a presentar als voluntaris externs que participaran en aquesta.

#### PART PRINCIPAL O DE CONSECUCIÓ D'APRENENTATGES

#### Metodologia i aportacions del investigador

**Des del punt de vista DIDÀCTIC:**  
Resolució de problemes: donar a l'alumnat informació bàsica sobre el funcionament de l'activitat i tractar que ells

#### 1. Jocs i populars i tradicionals de la nostra cultura

#### El mocadoret

**Duració:** 6 minuts

#### Breu explicació:

Per a començar distribuïrem a l'alumnat en dos grups. A continuació, passarem a jugar al joc del mocadoret, basat en de manera ordenada seguint números aleatoris recollir el mocador situat en el centre del camp abans que el company de l'altre equip i arribant al camp propi. Per contra, en cas de que la persona que té el mocador passe a l'altre camp serà punt per a l'equip rival. De la mateixa manera, en el cas d'agafar el mocador i ser

#### Anotacions com a INVESTIGADOR:

Paper de l'investigador: Observació participant/ Observador participant, ja que la sessió serà posada en pràctica pels dos voluntaris i per mi mateix, amb l'ajuda del mestre d'EF. Per aquest motiu, l'investigador no podrà fer anotar immediatament en el quadern de notes i aquestes seran

<p>mateix siguen capaços de resoldre-la i assignació de tasques, ja que en ocasions es partia de premisses que l'alumnat havia de realitzar.</p>	<p>tocat pel company abans d'arribar a la línia del camp propi s'aplicarà el mateix que en el cas anterior, donar un punt a l'equip rival.</p> <p style="text-align: center;"><b>Declare la guerra</b></p> <p><b>Duració:</b> 6 minuts <b>Breu explicació:</b> En aquest joc, un alumne serà el que pagarà i llançarà al vent la pilota nomenant al mateix temps el nom d'un company que haurà de recollir-la. En aquest moment dirà peus quiets i haurà de pegar tres passos per a poder tocar a algun company i que siga aquest el que passe a pagar. Tot tenint en compte, que mentre la pilota està en el aire els i les alumnes podran córrer del pati per tractar d'allunyar-se i no ser colpejats pel company que en aquest moment és l'encarregat de tocar a la resta.</p> <p style="text-align: center;"><b>Els quatre cantons</b></p> <p><b>Duració:</b> 6 minuts <b>Breu explicació:</b> Aquesta activitat serà duta a terme a partir de tres camps de treball compostats per quatre zones de treball. En cadascuna d'aquestes es col·locarà un alumne en cadascun dels quatre cantons mentre un d'ells queda al mig. En aquest moment, la resta de companys podran intercanviar el seu lloc tenint en compte que aquest podrà ser robat pel company situat en el mig del camp de joc. En el cas que així siga, la persona que es quede sense lloc serà l'encarregada de "pagar" fins que de nou pugua recuperar un altre lloc d'algun dels companys.</p> <p style="text-align: center;"><b>Nyago</b></p> <p><b>Duració:</b> 8 minuts <b>Breu explicació:</b> Aquesta joc tradicional es duia a terme tradicionalment en el nostre poble i s'utilitza actualment per a introduir la pilota valenciana, un dels esports més practicats a la nostra terra. En aquest, dividirem a l'alumnat en dos grups que seran els mateixos que els dels jocs anteriors, i cadascun d'aquests es col·locaran distribuïts en cadascuna de les parts del camp. L'objectiu serà llaçar la pilota per a tractar de superar la línia de fons de l'equip rival, tenint en compte que cada vegada llançarà un equip, que cada vegada han de llançar persones diferents, que abans de colpejar la pilota aquesta ha d'estar i parada i finalment que no s'ha de raspar per terra sinó alçar-la i llançar-la per l'aire.</p> <p style="text-align: center;"><b>Baló i tir o cementiri</b></p> <p><b>Duració:</b> 8 minuts <b>Breu explicació:</b> En aquesta ocasió , seguirem amb els mateixos equips que en els jocs anteriors i començarem a treballar en un joc basat en el llançament de la pilota per a tractar de tocar algun dels companys de l'equip rival i de no ser tocats quan aquests llancen. El joc acabarà en el moment en el que un dels dos equips es quede sense membres en la pista.</p>	<p>anotades de manera posterior a la sessió al igual que la fitxa d'observació qualitativa. No obstant, al ser aquesta sessió gravada, després podria ser revisada per a poder complementar les anotacions que teníem inicialment.</p> <p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa.</p>
--	---	--

	Principalment, perquè els i les alumnes que són tocats aniran a la denominada presó, col·locada en la part de l'equip rival i en la qual podran eixir en el cas de que toquen a un dels membres d'aquest equip.	
<i>PART FINAL O DE REFLEXIÓ</i>		
<p><b>Metodologia i aportacions del investigador</b></p> <p><b>Des del punt de vista DIDÀCTIC:</b> Reflexió final cooperativa: ja que a partir de les preguntes del investigador, l'alumnat voluntàriament ha anat aportant idees i complementant-les amb les dels seus companys/es.</p>	<p style="text-align: center;"><b>3. Recollida del material i reflexió final</b></p> <p><b>Duració:</b> 5 minuts per a recollir el material i reorganitzar la classe i 10 per a la reflexió final.</p> <p><b>Breu explicació:</b> Per a finalitzar la sessió, haurem de recollir tot el material que ha sigut distribuït pel pati i col·locar-lo en el seu lloc. A continuació, ens col·locarem en cercle per a realitzar una valoració de la sessió. Entre d'altres, reflexionarem sobre el que hem dut a terme al llarg de la sessió, els jocs que més o menys els han agradat, l'existència de jocs que desconeixien i finalment, com en la resta de sessions anteriors, de la relació existent entre aquesta sessió i les que s'han dut a terme de manera prèvia.</p>	<p><b>Anotacions com a INVESTIGADOR:</b></p> <p><u>Paper de l'investigador:</u> :Observació participant/ Participant observador, ja que l'investigador participarà en el debat però donarà protagonisme a l'alumnat mentre pren notes. La formulació de les preguntes serà dut a terme tant pel mestre d'EF com per l'investigador.</p> <p><u>T.R.Dades utilitzades:</u> Quadern de camp, anotacions durant i posteriors a la sessió complementades amb la gravació en vídeo de la mateixa</p>

## **ANNEX 2: Quadern de camp o diari de l'investigador**

Al llarg d'aquest annex exposarem el quadern de camp utilitzat per l'investigador. Aquestes són una mostra representativa del que s'ha anotat i per tant analitzat en cadascuna d'aquestes. Principalment, per tal d'evitar l'excés d'informació que si bé ha sigut clau i fonamental per a dur a terme el procés d'aquest treball, no aporta tanta informació rellevant a l'hora de conèixer les conclusions extretes. Així doncs, aquest serà procediment que seguirem en totes les tècniques de recollida de dades utilitzades que compten amb més de cinc aportacions, com és el cas del quadern de camp i de la reflexió escrita per l'alumnat i, per tant, del procés d'anàlisi per codificació que s'ha seguit en cadascuna d'aquestes. Un criteri que també hem utilitzat en el cas dels consentiments informats destinats a les famílies per tal d'evitar repeticions i grans acumulacions de signatures i dades personals. Ara bé, cal tenir en compte que en cas de requerir aquesta informació que ha sigut sintetitzada, l'investigador podrà facilitar totes i cadascuna d'aquestes dades utilitzades sense cap tipus d'inconvenient.

### **Sessió 2: Coneixem el món de les escoles rurals a través de les noves tecnologies**

Data: 8 d'abril de 2016

Primerament, cal remarcar la gran motivació que ha suposat per a l'alumnat baixar a l'aula d'Informàtica. Per aquest motiu he escoltat comentaris com "*ojala (sic.) tots els dies baixarem a la sala d'ordinadors a treballar*" (PA) , "*feia temps que no veníem i açò mola*" (JO) o "*si a mi m'agrada molt la veritat*" (JA) . Al posar en pràctica la sessió cal distingir entres les dues parts que la composaven: la cerca d'informació i la posada en comú i reflexió de la informació trobada.

En la primera d'aquestes, s'ha explicat la finalitat de la sessió i de seguida i s'ha proposat un aprenentatge autònom en el que per grups de treball havien de buscar informació sobre les escoles rurals sense ningun tipus de restriccions, sinó que anotaren allò que més els havia cridat l'atenció. Durant el transcurs d'aquesta cerca he pogut observar que generalment accedien a les mateixes pàgines, és a dir les que corresponien als primers enllaços del buscador i a la Viquipèdia però que presentaven

una gran iniciativa per a treballar i buscar qualsevol referència sobre aquestes escoles, “*va que hem de trobar alguna cosa*” (JO) o “*seguim buscant que la notícia del periòdic digital aporta poca informació*” (NA) que a més les permetria elaborar estratègies de recerca cooperativa “*mira podries tu llegir la notícia esta i jo revise la de la situació de les escoles rurals als anys 70*” (CA). Ara bé, aquesta no estava present de manera uniforme en tots els grups de treball, sinó que en aquests he pogut trobar diferències.

Primerament, el grup de (CA i NA) havia sigut capaç de trobar un article científic sobre les escoles rurals i estaven llegint i anotant les idees principals. És cert que en aquestes anotacions predominaven les còpies textuais i aquelles dades que tenien un to més irònic o que comptava amb titulars propis de la narrativa amb metàfores sobre l'escola rural “*és la ventafocs del sistema educatiu*”. No obstant, totes aquestes si que comptaven amb informació rellevant que posteriorment seria útil per a debatre amb la resta de companys. El segon grup, el de (RI) i (IV), buscaren notícies en el periòdic en Google sobre les escoles rurals i les anotaren a l'ordinador, ja que m'han preguntat si “*podem utilitzar el power point per anotar la informació? Mola (sic.) més que fer-ho a mà*” (IV). Sobretot, perquè preferien seleccionar la informació en format digital abans que copiar-la de manera tradicional. El tercer grup, compostat per (JV) i (JU) amb l'ajuda de la tutora Araceli, buscaren una gran quantitat d'informació de diferents punts de la xarxa anotant sobretot els titulars més cridaners i aquella informació que feia més referència al poble i a l'escola. Com deien alguns titulars exposats pels alumnes, aquesta era “*l'escola del poble*” que hauria de ser l'encarregada de promulgar “*l'educació del futur*”. Sobretot, després d'anys de “*menyspreu i aïllament que l'havien condemnada a l'oblit per part de la societat*” (JO)[Extret de fragments d'Internet].

El grup compostat per (PA, PG, AL i NE) han trobat molt poca informació i de fet consideraven primerament que aquesta no estava present a la web. “*No trobem res*”(AL)” *Segur que nia algo de les escoles rurals?* (AL) *Vols que busquem de l'escola de Fortaleny o en general?* (PA) *Hi ha més escoles d'estes característiques en Espanya?* (NE). Finalment, (MA) que inicialment formava part del grup de (NA) i (CA) va decidir abandonar el grup per no tenir suficient protagonisme, “*jo vuic buscar més coses*” (MA) “*en elles treballe bé, però som massa en un mateix ordinador*” (MA). Per aquest motiu, s'ha posat a treballar de manera individual i ha trobat una gran quantitat d'articles d'autors referència com Jordi Feu. I de fet m'informava afirmant que “*este autor ha escrit moltes coses, segur que és bo...*” (MA).

Les problemàtiques de búsqueda principals foren inicialment no trobar una gran quantitat de pàgines referents sobre l'escola rural, saber en quina llengua havien de

buscar, en quin buscador, etc. Per aquest motiu, els vaig explicar el funcionament del buscador *Google Académico*, al que pràcticament tots els grups saberen traure-li un gran profit. Sobretot, el grup de PA, PG, AL i NE que havia tingut més problemes de búsqueda va ser capaç d'annotar informació rellevant encara que dels primers articles que apareixien al buscador “*buu (sic.) no sabia que existia el Google Acadèmic*” (MA), “*ni jo tampoc*” (PG). *Ai! (sic.) ara si que diu coses sobre l'escola... és útil això (sic.) ara ja eu (sic.) sé*” (AL).

A continuació, els vaig passar a tots els grups fragments extrets de la meua bibliografia sobre autors destacats sobre l'escola rural per a que coneixeren més en detall el món que engloba aquesta i pogueren anotar més informació. El grup de (CA) i (NA) m'han demanat més informació i s'han quedat amb l'esquema a través del que Jordi Feu explica l'espai escolar d'aquestes escoles. M'ha sorprès un dels comentaris extrets de la conversa que hem tingut mentre navegada per Internet “*al buscar informació he pogut aprendre més sobre aquestes escoles però en casa vuic saber més perquè la gent no parla bé d'elles si a mi si que m'agraden*” (CA). Sobretot, perquè podien conèixer que estaven aprenent mentre gaudien de la sessió que s'estava duent a terme, permetent a més generar la curiositat que connectara el treball a classe amb el dut a terme a casa. A (MA) també li vaig passar un article resumit amb les característiques i potencialitats principals de l'escola rural de Roser Boix que va llegir i anotar i del que va destacar que “*no sabia que estàvem en una escola rural, però ara tinc ganes de saber més coses*” (MA) que em permetria arribar a la mateixa conclusió que en el cas anterior. De la mateixa manera, (MC) m'ha demanat més referències sobre aquesta “*ens pots passar més notícies per a buscar en Internet?*” (MC). També, li vaig passar un article a (JU) perquè deia que el seu germà ja estava buscant per ell mateix, però no l'ha acabat de llegir.

#### **Sessió 4:** L'escola rural: una menuda però *gran* família

Data: 15 d'abril de 2016

Al començar a treballar, tots s'han sentit motivats per la presència de les càmeres. “*Que bé hui també venen a gravar-nos!*” (CA), “*Pau jo vuic que em tragues a mi eh.. que sempre traus a (CA)*” (RI). De fet, l'explicació del que s'ha de fer per la meua part ha sigut molt breu, ja que tots han entès ràpidament quina era la finalitat. De no ser així, han sigut els propis companys els que s'han encarregat de que així fora “*lo (sic.) que hem de fer és un dibuix entre tots sobre esta escola*” (JO) “*si, un dibuix i una frase entre tots*” (IV). De fet, fins i tot alguns dels participants s'atrevien a proposar formes de treball “*podem cadascú fer una part i després els anem ajuntant?*” (CA).

El que més m'ha cridat l'atenció és que els/les capitans/es dels equips sentien una responsabilitat afegida per ser ells mateix els que conduirien el treball, intentant que els i les alumnes més menuts i menudes pogueren contribuir a la seua realització. Per aquest motiu, considere que ha existit una gran cooperació en aquesta sessió, ja que el paper de capità dels i les alumnes majors els ha motivat molt. Al repartir els colors, és cert que l'alumnat d'Infantil s'han posat a pintar inclús abans que explicara el que s'havia de fer, perquè alguns d'ells m'han dit comentaris com *"jo vuic començar a pintar"* (AINF) o és que *"teníem moltes ganes de pintar"* (AINF). Ara bé, el paper dels capitans en aquest moment ha sigut decisiu, explicant-los que primer calia escoltar i que de segur que després ja pintariem tots junts. D'aquesta manera, els diferents grups s'han posat a treballar mentre jo els anava preguntant què pretenien dibuixar i per quin motiu. Inicialment, un dels grups va decidir fer una xicoteta conversa inicial en la que la capitana preguntava a la resta el que significava per a ells l'escola i els demanava a tots els companys que ho representaren a través d'un dibuix. *"Per a tú que és l'escola? I per a tú? (Silenci) Mireu per a mi significa amistat, companyerisme, alegria.."* (CA) *"Ah pos (sic.) per a mi joc"* (A2-3) *"Amics"* (AINF) i *"diversió"* (A1). Per aquest motiu, la mateixa alumna els responia afirmant que: *"clar que sí! ara feu un dibuix sobre això i després pensem una frase"* (CA). D'aquesta manera, els altres membres més menuts han començat a dibuixar una escola, per a representar l'ensenyament, cares somrient i repetides, amics, etc. La idea del grup era que l'escola per a ells significava ensenyança, amistat i diversió. Un dels membres del grup, l'alumne de primer de primària, no para de dir que vol dibuixar una pizzeria, a ell mateix cantant o inclús fent referències a un dibuix de la televisió que en tot moment volia que apareixera a la cartolina. Mentrestant, l'alumna més major li explicava que aquest no era el que s'havia de fer en aquest treball però que podia utilitzar-les per a expressar alguna cosa *"Això no és exactament el que s'ha de fer, però de segur que vols expressar alguna cosa, veritat?"*. A més a més, m'ha cridat molt l'atenció que aquesta corregia les faltes dels seus companys i els proposava idees per a que pogueren complementar el seu dibuix. Finalment, els proposava fer un dibuix entre tots en el centre de la cartolina per a representar que l'escola és el cor del poble, missatge que la resta va ser capaç d'explicar a través del dibuix de manera clara i precisa.

En aquesta connexió entre grans i menuts he pogut observar grans avantatges per als majors que actuen com a encarregats d'organitzar l'activitat, de guiar als companys més menuts, de transmetre el que s'havia de fer, etc. Però també ha permès a l'alumnat més menut interactuar amb companys de major edat i desenvolupar els valors que aquest fet representa (companyerisme, respecte, iniciativa, etc). De la mateixa manera, observe

una gran creativitat de l'alumnat d'Infantil i primers cursos de primària per a expressar el que és per a ells l'escola rural. Són aportacions repletes de sentit. Per aquest motiu, considere que la sessió els ha permès desenvolupar la creativitat mentre a més aprenien el significat d'escola rural de manera lúdica i divertida. La problemàtica principal, va ser poder controlar que l'alumnat d'Infantil no pintaren el que volgueren i abans d'hora i que no rallaren les taules "Jo acabe el dibuix i vaig a jugar" (AINF) "Jo també" (A1) o "jo vuic seguir pintant" (AINF). Una sèrie d'expressions que ens conduïren a optar per realitzar la reflexió final amb l'alumnat de segon i tercer i dels cursos superiors, ja que mantenir als menuts mentre la resta exposava el significat del dibuix suposava una gran dificultat.

Aquesta ha sigut el procés viscut amb un dels grups de treball, el de (CA) en el que hem aprofundit i analitzat en detall el transcurs d'aquesta sessió. Ara bé, a continuació faré una xicoteta recopilació o valoració més global del treball de la resta de grups de treball per a que la seua presència quede registrada. En primer lloc, trobem que el grup de (MA) va seguir un poc les direccions de la capitana del grup anterior (CA) i va demanar als seus companys que expressaren el que És per a ells l'escola. Aquests ho representaren a través del dibuix però sobretot trobàvem una gran diferència entre els dos alumnes més majors que treballaven en equip i combinaven el seu esforç per a representar una composició grupal amb els tres més menuts que dibuixaven de manera més individual i que d'alguna manera es barallaven entre ells pels colors o per l'espai dins de la cartolina. A l'hora d'explicar els dibuixos, els i les alumnes més majors foren capaços d'explicar el que significava per a ells l'escola rural així com per a la resta de companys, un aspecte que demostra que s'havien interessat pel treball dels més menuts i que havien preguntat perquè dibuixaven una cosa o l'altra. Els resultats foren bastant similars, ja que habitualment es parlava de l'escola com a ensenyament, amiatat, diversió, o joc.

El grup d'(IV) ha tingut una gran voluntat de participació i ha buscat el consens entre els seus membres. Predomina un gran domini del capità per damunt de la resta, però deixant que tots i totes participaren. A les alumnes més menudes lis costava dibuixar i feien exclusivament xiquets i xiquetes. En el grup de (JO), existeix una falta d'idees del capità que afirma no saber dibuixar. Una desmotivació que contagia a la resta del grup, al que costa molt poder realitzar una creació final. Sobretot, perquè els crida més l'atenció que el major no sàpiga dibuixar que la pròpia creació en si. En el grup de (PG), es produeixen coses interessants. La capitana organitza als companys per tal d'aconseguir un bon treball. Tot el grup està implicat en el transcurs del projecte. Sobre aquest grup, cal destacar que una de les seues integrants (A1) presenta moltes ganes de treballar però es mostra molt impulsiva i considera que el que fa ella està millor que



el treball dels seus companys més menuts. L'alumna d'infantil va un poc al seu aire, no para de fer ralles i dibuixar a la seua família i al seu pare afirmant que aquest està en el cel i que vol plasmar-lo en el dibuix. A continuació, les companyes tracten de fer-li entendre que el dibuix es sobre l'escola i que per tant no ha de plasmar a la seua família. Finalment, es plasma un resultat en el que es contempla una gran satisfacció per assistir a l'escola, ja que predominen frases referents a la família, amicitat o a titulars com *aquesta escola és la millor*.

En el grup de (RI) ell mateix du els galons del que s'ha de fer en el dibuix i fa la part central. No obstant, deixa i ajuda a que els seus companys complementen amb figures la resta de l'espai. D'aquesta manera, trobem una gran implicació del grup per plasmar el que és l'escola. Pel que respecta al grup de (JO), també és ell l'encarregat de dirigir i dur a terme la part principal així com la frase. No obstant, va comentant amb la resta de companys i va distribuint les tasques per a que tots participen en la realització del dibuix. De fet, trobem un gran resultat en el que s'observa clarament que tot l'alumnat ha tingut una alta participació, ja que presenta molts colorits i figures creatives. En el grup d'(AL) ha predominat la simplicitat i rapidesa per acabar. És cert que s'han dividit les tasques i que tots han participat. No obstant, el treball ha sigut molt sintètic i ràpid. L'alumne d'Infantil d'aquest grup va voler tornar a classe afirmant que ja no volia pintar més. Finalment, el grup de (NE) ha sigut el que millor ha treballat. Sobretot, perquè inicialment han parlat de què dibuixar i de quina manera i tots els seus integrants han contribuït en la seua realització. M'ha cridat molt l'atenció que a pesar de que (NE) era la capitana, la resta del grup també s'ha implicat molt en la creació del dibuix. Per aquest motiu, han tardat un poc més que la resta ja que voleïn fer un dibuix més treballat i amb un millor resultat.

### **Sessió 6: Ens adaptem a l'espai que disposem**

Data: 26 d'abril de 2016

En aquesta sessió, hem treballat amb l'alumnat de 4rt, 5é i 6é una sessió d'EF a l'aula a partir de la realització de materials reciclats. Inicialment, al informar a l'alumnat ens trobarem amb decepció i expressions com "*ara no anem a fer educació física*" (MA) "*no es just*" (JO), o "*per què no ho fem en la classe d'anglès o matemàtiques*" (RI). Ara bé, al començar la distribució del material i l'explicació d'allò que s'anava a treballar i passar a la pràctica, hem trobat una gran predisposició dels i les alumnes que s'han sentit molt motivats i motivades en les cinc postes de treball seleccionades. D'aquesta manera, hem pogut observar com aquesta predisposició negativa s'ha convertit en una

motivació evident *“ah..pues (sic.) estes activitats són divertides”* (MC) *“quants anys fa que no jugàvem a xapes”* (NA) *“vols que tu i jo juguem a fer la torre?”* (IV).

En la primera d'aquestes, la de les torres d'equilibri s'ha vist una gran motivació i a la vegada competitivitat per a veure qui podia arribar més alt. A pesar d'aquest fet, intentaven que la seua parella també poguera construir la torre en el cas de que no li sortira. He pogut observar que aquesta activitat funciona amb parelles i no amb tríos, ja que al estar disposat el material per a dos persones, una quedaria necessàriament mirant a la resta de companys. Per altra banda, els ha suposat un repte que el mestre d'EF poguera construir una torre de gran dimensions. Pel que fa a l'activitat de les xapes, també ha suposat de motivació per a molts dels i les alumnes perquè no és un joc que habitualment treballen *“quan era menuda jugava a xapes en ma (sic.) uelo (sic.)”* (MA) o *“jo feia temps que no en veia”* (NA). Per contra, per als altres els resultava complex poder traure-les del diari i adquirir una correcta forma de llançament. *“És que mai aconseguisc pegar-li Rubén...”* (MC). Per aquest motiu, la motivació es reduïa a pesar de que el mestre explicava de forma pausada i exemplificada tot allò que no s'acabava d'entendre *“val, ara millor no? Eu faig millor? Sinó canvie de joc que este no m'agrada massa”* (MC). El monstre traga boles ha sigut l'activitat que en general ha agradat més a l'alumnat. *“A mi l'activitat que més m'ha agradat és la del traga boles”* (CA), *a mi també ha sigut la del monstre traga boles la que més m'ha agradat”* (MC) o *“ha sigut la que més m'ha agradat perquè m'agrada llançar”* (AL). En aquesta activitat, l'alumnat consensuava els punts que valia cadascun dels tres forats i tractaven d'encertar per a guanyar al seu company. Pel que fa a l'activitat dels pots de llanda, destacar que ha sigut motivadora perquè pràcticament tots l'han superada. No obstant, reconeixeren que no era tan fàcil com pareixia inicialment. *“Eh (sic.) que no és tan fàcil! Prova-ho i veuràs...”* (RI) seguit per una resposta com *“que va te raó (RI), no és tan fàcil”* (JA). Per contra, l'activitat de les birles va causar moltes més sensacions positives ja que el fet de simular al joc tradicional de les birles on s'havia de deixar una enmig, causava molta motivació al ser una dificultat afegida. Molts d'ells comentaren que havia sigut l'activitat que més els havia agradat perquè a pesar de parèixer fàcil era complicat no tombar la birla d'enmig, així com per la capacitat de concentració que requeria. *“Està super bé, deixar el pot de fanta és xungo i això és lo divertit”* (PA) o *“que difícil és este joc, millor millor”* (JA).

Sobre la sessió en general, en la reflexió final parlarem sobre quins aspectes tenen en comú tots aquests jocs que s'havien treballat. D'aquesta manera, arribarem al consens de que eren treballats a classe, amb materials reciclats, que tots ells treballen diverses habilitats, etc. Sobre el joc que més els havia agradat remarcaren el traga boles i el de

les birles. Sobre què pensen de fer EF a l'aula, argumentaren que era possible fer classe perquè bàsicament eren les mateixes activitats però canviant l'espai. A més a més, perquè era una forma d'aprofitar els espais per a la pràctica d'EF quan l'oratge no acompanya, ja que l'escola no disposa de gimnàs ni espais coberts. Sobre la necessitat de gastar diners amb material car per a divertir-se, comentaren que no és necessari, ja que tenir major diners i més quantitats de materials no era garantia d'èxit i que de fet s'havia treballat amb materials reciclats que suposaven un cost molt reduït i havien gaudit molt de la sessió. Finalment, sobre la relació entre aquesta sessió i les anteriors, l'alumnat ha sabut nomenar que estàvem treballant una sessió en el aula perquè hi havia pocs alumnat i ho podien fer, perquè no es disposava de gimnàs, perquè eren uns materials que podien dur de casa, etc.

Es ben cert és que el grau de satisfacció tant del mestre com meua del que s'ha realitzat en la sessió ha sigut molt elevat, ja que no sols ha servit com a sessió del projecte i d'aprenentatge i conscienciació de l'escola rural, sinó que ha permès que els i les alumnes experimenten amb materials reciclats de diversos tipus, que coneixeren que es pot treballar l'EF a l'aula si no es disposen de recursos espacials o si el temps no ens ho permet. També, que es poden fer activitats sense recórrer a un alt cost dels materials. Per aquest motiu, la valoració fou molt positiva tant per a l'alumnat com per a nosaltres mateixos, que fórem capaços d'observar la gran implicació i posterior satisfacció que es veia contraposada a les idees prèvies que tenien a l'hora de treballar dins de l'aula.

## **ANNEX 3: Entrevistes individuals i grupals**

Al llarg d'aquest annex, exposarem el plantejament inicial de les entrevistes proposades per a dur a terme aquest projecte. Cal tenir en compte que es tracta d'entrevistes semiestructurades i que el plantejament de les qüestions que ací es presenten, posteriorment ha sigut ampliat amb la informació aportada pels entrevistats i les entrevistades. A mode d'exemple, al final d'aquest apartat presentarem una de les entrevistes, en aquest cas la grupal realitzada al grup de mestres del centre prèvia al projecte, per tal que hom puga observar com han sigut transcrites i analitzades.

Plantejament de les entrevistes: les entrevistes segueixen una estructura semiestructurada. Primerament, impliquen unes preguntes inicials de benvinguda que permeten a l'entrevistat sentir-se còmode i trencar el gel. A continuació, es pregunta sobre aspectes generals que es volen conèixer i que són molt familiars per als entrevistats i entrevistades. Amb aquestes qüestions, de caràcter obert, la persona entrevistada pot oferir la seva visió sense cap condicionament imposat per l'entrevistador. Després, s'aprofundeix en aspectes més específics que són d'interès per a l'estudi. Tot atenent a qualsevol pregunta derivada que puga sorgir a partir de la conversa amb els i les informants i en la que l'entrevistador decideixi aprofundir. Finalment, es deixa la total llibertat per a que els informants aporten tot allò que consideren d'importància per a l'estudi i que prèviament no ha sigut preguntat.

### **ENTREVISTES PRÈVIES AL PROJECTE:**

#### **Entrevista individual destinada a l'ALUMNAT**

- Quins són per a tu els elements més característics de l'escola rural.
- Al buscar informació sobre l'escola rural quina fou la visió que vau gueres? Fou una visió positiva o era negativa?
- Per què penses que molta gent opina que són negatives aquestes escoles?
- Què pensa la gent del poble com tu que coneix més aquestes escoles?
- Recordes la sessió d'EF que férem a l'aula? Què creus que vas aprendre allí?
- I creus que totes aquestes coses que són característiques de l'escola rural en realitat tot açò és negatiu o positiu, què penses tu?
- Recordes l'activitat que férem del mural en els més xicotets? Com values la experiència de treballar amb alumnat de diferents edats?
- I sobre el tema de com funciona la dinàmica de treball a classe? En plan, com treballa normalment, el mestre vos mana tasques, les feu de manera autònoma... pots contar-me això?
- Creus que eixir fora del centre, a la naturalesa i en diversos espais del poble és una bona forma d'aprendre?

- A l'escola treballeu les tradicions del poble a l'escola? Jocs populars del poble, la pilota, la música ixe tip de coses?
- Creus que és important treballar les coses del poble?
- Creus que, en definitiva, l'escola necessita al poble per a dur a terme l'ensenyament?
- Què passaria si en aquesta escola no es treballaren aspectes vinculats amb el poble?
- Però què creus que passaria en la vida del poble si deixara d'existir?
- Creus que podria desaparèixer l'escola si passara això?
- Què t'aporta a tu formar part d'un documental en el que s'analitza el funcionament d'aquesta l'escola i que té u efecte per al poble?
- I la experiència de fer estes sessions i un documental que t'ha paregut divertida, avorrida,...?
- Penses que després del projecte fins ara, el fet de buscar informació, de fer coses vinculades amb l'escola rural ha canviat la teua visió? T'ha fet vore-la d'una altra manera? T'ha fet més conscient de què és una escola rural?
- Recomanaries a qualsevol persona vindre a una escola com aquesta?
- Creus que este tip de projectes poden fer que l'escola rural tinga mes visibilitat per a la gent i que se poguera garantir la seua supervivència?

## **ENTREVISTES PRÈVIES AL PROJECTE:**

### **Entrevista grupal destinada als MESTRES**

- De menut/a vingueres a una escola com aquesta? Coneixies el seu funcionament?
- Què és per a tu una escola rural i que tenen d'especial aquestes escoles?
- És igual l'escola rural d'ara que la d'abans? Quines són les principals diferències?
- Consideres que les característiques de l'escola rural faciliten i encaixen amb les propostes pedagògiques del model educatiu vigent?
- Creus que la societat i el govern en general han tractar de potenciar aquestes per a defendre el context de les escoles rurals o han tractar d'imposar els problemes per damunt d'aquestes donant per tant un paper de menyspreu i inferioritat?
- Us motiva formar part d'un projecte basat en la elaboració d'un documental en el que tractem de canviar aquesta visió social remarcant les característiques principals de l'escola rural?
- Creieu que a través d'aquesta proposta, podem demostrar que els problemes que socialment s'atribueixen a l'escola rural no són més que particularitats que identifiquen aquesta escola i que la fan única?
- Quins creus que seran els principals problemes que poden aparèixer al llarg del projecte?
- Coneixes la metodologia d'APS? Penses que el fet de vincular escola i poble en el projecte permetrà crear un sentiment comú entre l'alumnat, professorat, ajuntament, famílies, etc. del poble?
- I a la resta de persones que veurà aquest documental, penseu que es sumaran a la causa?

- Penseu que en definitiva aquesta iniciativa donarà visibilitat a l'escola i al poble i permetrà defensar la seua identitat rural?

## **ENTREVISTES DURANT EL TRANCURS DEL PROJECTE:**

### **Entrevistes destinades a l'alcalde i veïns/veïnes del poble**

(formen part de la Sessió 3 del projecte i apareixen en el documental)

- De menut/a vingueres a una escola com aquesta? Coneixies el seu funcionament?
- Què és per a tu una escola rural i que tenen d'especial aquestes escoles?
- És igual l'escola rural d'ara que la d'abans? Quines són les principals diferències?
- Creus que la societat i el govern en general han tractat de potenciar aquestes per a defensar el context de les escoles rurals?
- Us motiva formar part d'un projecte que parla de les escoles rurals? Per què?
- Quins creus que seran els principals problemes que poden aparèixer al llarg del projecte?
- Penses que el fet de vincular escola i poble en el projecte permetrà crear un sentiment comú entre l'alumnat, professorat, ajuntament, famílies, etc. del poble?
- I a la resta de persones externes que veuran aquest documental, penseu que es sumaran a la causa i podran entendre el que significa per a nosaltres?
- Penseu que aquesta iniciativa donarà visibilitat a l'escola i al poble?

## **ENTREVISTES POSTERIORES AL PROJECTE:**

### **Entrevista grupal destinada als mestres del centre**

#### **1a part: Parlem de particularitats o de problemes?**

- 1: Què et sembla la diferència d'opinions entre el que es diu a Internet i el que opina la gent del poble? Per què creus que ocorre d'aquesta manera?
- 2: Tal i com afirmen algunes persones, creus que no tenir recursos, gimnàs, etc. és un problema que afecta negativament a l'ensenyament d'aquestes escoles?
- 3: Podries proposar-me algunes alternatives per a fer front a aquests problemes?
4. Creus que les particularitats d'aquesta escola poden ser positives o afavorir l'ensenyament? De quina manera?

#### **2a part: Potencialitats pedagògiques de l'escola rural**

A l'arribar a aquesta escola, t'adaptes fàcilment al seu funcionament?

Consideres que tenies suficient formació per a poder afrontar les particularitats d'aquesta o t'haguera agradat que a la carrera t'hagueren parlat de la seua existència?

Creus que és positiu tenir pocs alumnat a classe i que siguen de diferents edats?

Quina és la dinàmica de treball que utilitzes per a treballar amb alumnat de diferents nivells? El mestre vos mana tasques, les feu de manera autònoma... Participeu, escolliu activitats, etc.

Quina és la relació que existeix amb l'alumnat? Amb la resta de professors? I amb les famílies, poden participar en l'ensenyament?

Creus que eixir fora del centre, a la naturalesa i en diversos espais del poble és una bona forma d'aprendre? Per quin motiu?

### 3a part: APS, parlem del vincle entre l'escola i el poble

A l'escola treballes les tradicions del poble a l'escola? Jocs populars del poble, pilota, música, etc.?

L'escola necessita al poble per a dur a terme l'ensenyament? Què passaria si en aquesta escola no es treballaren aspectes vinculats amb el poble?

En el cas contrari, imaginat el poble de Fortaleny d'ací a 30 anys sense escola ni alumnat, què penses que passaria en la vida del poble si l'escola deixara d'existir?

Consideres que participar en la creació d'un documental en el que s'analitza el funcionament d'aquesta escola ha sigut productiu per a l'alumnat i l'escola en general?

Quin creus que pot ser el perill en que pot recaure aquest sistema?

Hauria de lluitar la societat rural per seguir mantenint la identitat d'aquestes escoles en cas d'aconseguir aquesta difusió?

Què t'ha semblat la experiència? Divertida, avorrida,...

Creus que l'escola rural compleix amb les condicions per a ser l'escola globalitzadora del segle XXI?

Penses que l'ApS és una metodologia que s'ajusta a les necessitats de l'escola rural?

### **ENTREVISTES POSTERIORES AL PROJECTE:**

#### **Entrevista individual destinada als mestres d'EF**

- Com afecta la ràtio a la pràctica d'EF. És a dir, que les classes tinguen un nombre d'alumnat molt reduït.
- I tots l'alumnat té la mateixa edat, són del mateix curs?
- Quants nivells psicoevolutius trobem en una mateixa aula? Com actues per tractar de garantir el desenvolupament de cadascun dels cursos?
- Creus que pot tenir avantatges i/o limitacions comptar amb alumnat de diferents edats en les classes d'EF? Quines destacaries en cada sentit?
- Quina és la relació que observes entre els companys a classe?
- Què ens podries explicar dels problemes de comportament o de convivència entre ells?
- Les dinàmiques d'aula tenen alguna cosa a veure amb l'activitat física que fan fora al carrer quan surten de l'escola? Per les vesprades, caps de setmana, amb els amics...

- Creus que per ser un ambient més rural condiciona el tipus d'activitats que fan?
- Les activitats que fan fora del centre com influeixen en el desenvolupament motriu i a l'assoliment de les habilitats motrius?
- Quants mestres d'EF trobem en el centre?
- I com afronta el mestre d'EF el estar sol al centre? I quina diferència trobes amb el que ocorre aquest any?
- Comparteixes docència en alguna altra escola?
- Veus grans diferències entre el funcionament de l'EF en els dos aularis?
- Què creus que et genera aquesta experiència de compartir dos centres?
- Portes molts anys a l'escola rural? Et va costar adaptar-te a aquesta realitat?
- Creus que existeix poca formació sobre aquestes escoles?
- Què penses del professorat que habitualment arriba a l'escola? Solen ser mestres nous?
- La plantilla sol ser continua o varia any rere any?
- Algun professor provinent d'altres centres que mai ha treballat en una escola rural, ha mostrat desconeixement davant de la resta del professorat? Creus que algun podria tenir-lo?
- I com actueu els professors més experts o que més anys dueu al centre?
- Si ens centrem en el teu treball a classe, m'agradaria que ens explicares com dissenyes la PD d'EF.
- Existeix una coordinació amb la resta del professorat tutor de cada grup?
- En el cas d'EF, per quines eixides s'aposta?
- I amb els companys de l'altre aulari feu alguna cosa?
- Com definiries la relació que tens amb l'alumnat?
- Veus grans diferències respecte als centres de majors dimensions en els que estigueres anteriorment?
- Podries explicar-nos l'estructura de la teua programació per a l'EF? És la mateixa base per als dos centres, s'adapta per cursos...?
- Com elabores la programació? Consultes prèviament altres PD d'escoles rurals, ho vas fer al començar a treballar en una escola com aquesta?
- Quin tipus d'activitats i continguts de l'àrea d'EF predominen en l'escola rural? Són els mateixos que a l'escola ordinària o es presta una atenció especial a alguns d'ells?
- I quins continguts destacaries, o diries que són els que més es treballen?
- I què passa quan plou, es treballa de la mateixa forma?
- I quins criteris segueixes per a elegir aquests continguts? Corresponen o parteixen dels interessos i motivacions de l'alumnat?
- Creus que Influeix en la seua visió de l'EF?
- Parlem de l'organització de grups. Quins criteris utilitzes per a conformar-los? Grups de llarga o curta durada?
- Deixes autonomia a l'hora de treballar per grups o prefereixes marcar totes les consignes?
- Et definiries com a seguidor d'una metodologia en concret, diverses, pròpia?
- I treballes a nivell exclusivament pràctic, o també es treballen conceptes, actituds, etc.?



- Fas ús de llibres de text de forma habitual o com a referència?
- En ocasions, utilitzes lectures o materials d'ampliació per fomentar la reflexió dels i les alumnes?
- Creus que cal donar a conèixer el per què d'allò que fem a l'alumnat?
- I què em dius de les actituds, creus que són importants?
- Què em dius de l'atenció a la diversitat en aquesta escola? Hi ha molts i moltes alumnes amb necessitats educatives, com s'atenen?
- I creus que és més fàcil el tractament individualitzat (conèixer millor les necessitats de cadascú, estat en el que etapa cadascú, etc.)
- I què penses de la relació amb les famílies, participen en l'ensenyament?
- Ens podries explicar com avalues en les classes d'EF?
- Què penses dels exàmens en EF?
- En què creus que es pot diferenciar l'avaluació d'una escola rural en comparació a un centre ordinari?
- Quins tipus de materials sols utilitzar?
- Podríem dir que a nivell material predominen més els materials no convencionals que els convencionals? Per a què utilitzes cadascun?
- Creus que en l'actualitat les TIC són necessaris en les classes d'EF?
- Si passem a parlar dels espais o instal·lacions, quins són els que més utilitzes? I algun altre espai dins o fora del centre?
- Existeixen alternatives o altres espais que permeten treballar l'EF?
- Més enllà del centre, hi han hores d'EF dutes a terme fora del recinte escolar?
- Quins avantatges presenta la pràctica d'EF en el medi natural? En quins continguts vincules aquesta pràctica?
- Fas ús dels recursos que proporciona la comunitat; espais municipals, auditori, etc. per a la pràctica de l'EF? Estan a l'abast de l'escola rural?
- Podries dir-me quines persones participen habitualment en les classes d'EF?
- I les institucions públiques es presten a participar en l'ensenyament de l'escola?
- Existeix una col·laboració amb la resta de mestres del centre que puguem participar de forma interdisciplinària en les classes d'EF?
- Ens podries dir quina és la duració de les sessions d'EF a l'escola rural? Creus que existeix major permeabilitat horària?
- Podríem dir que existeix una flexibilitat de la jornada escolar, o s'acompleix l'horari de forma tancada?
- I si ho comparem amb una escola de majors dimensions, què opines?

**ENTREVISTES INDIVIDUALS PER A VALORAR L'IMPACTE DEL  
PROJECTE EN LA COMUNITAT:**

**Mestres del centre (1)**

**Alcaldesa (2)**

**Alumnat del centre (3)**

**Veïns i veïnes del poble (4)**

- Des del moment d'aplicació de la proposta fins al dia d'avui, ha augmentat el nombre de matrícula d'alumnat en el centre? D'on prové aquest alumnat principalment, de quines poblacions? La gent del poble es manté, ha augmentat, etc.? Per quin motiu?
- Al nomenar la metodologia i tipus d'ensenyament, quines són aquestes iniciatives que s'estan duent a terme? Qui les promou i d'on sorgeixen?
- Quin efecte considereu que té el projecte i el canvi metodològic en l'escola (alumnat i forma de treballar del professorat)? Afavoreixen l'ensenyament d'aquestes escoles?
- Per tant, considereu que ha variat l'ensenyament dut a terme en aquestes escoles amb el pas del temps? Quines serien les diferències principals?
- Creieu que amb aquest canvi s'accentuen els canvis amb els centres de majors dimensions, penseu que ací es pot treballar de forma més pedagògica, educativa, etc. per les característiques que presenta l'escola rural?
- En l'àmbit de l'EF què creus que ha aportat el projecte? Pràctica de jocs fora de l'aula similars als del centre, visió més motivadora cap a l'àrea, etc.
- Ha variat la teua opinió respecte a la concepció prèvia que tenies sobre aquestes? Una escola amb més possibilitats, etc. En quin sentit? Potencialitats educatives.
- Com penseu que afecta aquest canvi a la visió social d'aquestes escoles. L'escola ha incrementat el reconeixement amb el pas del temps a causa d'aquest tipus de projectes?
- Penses que dur al teu fill/a a un centre d'aquest tipus seria una idea apropiada? o Per què has decidit mantenir o apuntar al teu fill/a al centre? Quins aspectes et cridaren l'atenció?
- Algun veí, familiar, representant polític, etc. d'altres poblacions t'ha parlat de l'escola de Fortaleny?
- Que ha aportat el projecte al poble de Fortaleny? (concepció de l'escola, relació amb els pares, amb altres administracions municipals, amb entitats, etc.)
- Què penses que li ha aportat a la resta de la gent que la desconeixia?
- Creus que el projecte ha contribuït a la supervivència de l'escola? De quina forma? I a canviar la visió social d'aquestes?

**ANNEX 4: Exemples de reflexió escrita de l'alumnat****Un/a nouvingut/a a l'escola rural!**

Imagina que arriba a l'escola un company/a d'un altre país que desconeix la teua escola i el teu poble. Aquest/a era d'una ciutat gran i anava a una escola molt diferent a la teua i es sent molt preocupat perquè l'únic que ha escoltat sobre l'escola rural és que aquesta a penes té recursos, que compta amb molts pocs alumnes que comparteixen aula, que es treballen les tradicions del poble i ell és de ciutat! I que per tant aprendrà menys i en pitjor condicions que a l'antiga escola.

Sabries explicar-li què té d'especial el teu col·legi? Què opines sobre les problemàtiques que ha escoltat sobre aquesta escola? *A mode d'orientació et proposem que recordes allò que hem parlat i comentat a classe així com les diferents sessions que hem dut a terme.* No oblidis que la teua opinió li serà de gran ajuda!

Curs i edat: *4<sup>o</sup> de Primària 10 anys* Sexe (xic o xica): *Xica*

Hola ja em dic Marina. Ja veig que el que t'han dit que això és mentida. En esta escola fem moltíssimes activitats com això del col·legi, ens agrucem (de vegades) i està molt xulo, també fem una activitat que es deu padrius lectors amb els d'infantil i es molt divertit. I ara t'ensenyaré el col·legi.

Tenim un pati xicotet però agradable i també ja comença a tot el col·legi que no se si en l'antiga escola coneixie a tot el col·legi.

Alexia Lera Cas



**Un/a nouvingut/a a l'escola rural!**

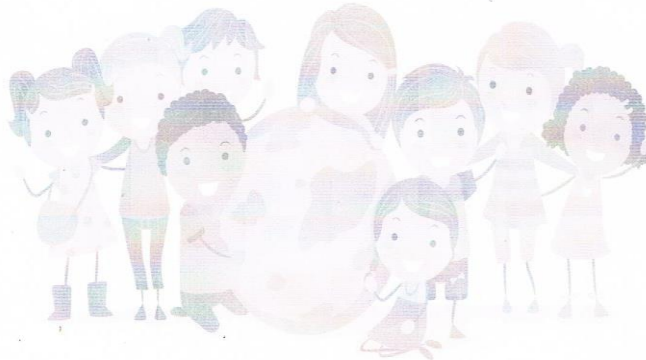
Imagina que arriba a l'escola un company/a d'un altre país que desconeix la teua escola i el teu poble. Aquest/a era d'una ciutat gran i anava a una escola molt diferent a la teua i es sent molt preocupat perquè l'únic que ha escoltat sobre l'escola rural és que aquesta a penes té recursos, que compta amb molts pocs alumnes que comparteixen aula, que es treballen les tradicions del poble i ell és de ciutat! I que per tant aprendrà menys i en pitjor condicions que a l'antiga escola.

Sabries explicar-li què té d'especial el teu col·legi? Què opines sobre les problemàtiques que ha escoltat sobre aquesta escola? *A mode d'orientació et proposem que recordes allò que hem parlat i comentat a classe així com les diferents sessions que hem dut a terme.* No oblidis que la teua opinió li serà de gran ajuda!

Curs i edat: 2<sup>o</sup> de Primària.  
10 anys

Sexe (xic o xica): Xica

Hola! Com et dius? A mi alexia i se que t'agradara molt esta escola. Asi podras ser molts amics hi dunte be' amb tots els qui volgues perquè, asi en ~~placda~~ <sup>placda</sup> no som alumnes si no una familia i no dubte xri ou segon en que en qualsevol moment



et podras unir a ca familia. Se que este cole es xicotet pero es divertit poder hi haure 3 cursos o una classe pero pots fer Molts amics també no hi han tantes mestres ni recursos pero feu moltes activitats xutes com: anar al arot, plantar, fer murals portes obertes...etc, jo també he anat ha altra escola, hi se que t'agradara molt molt més aquesta escola. I dar lo que te han dit sobre l'escola es veritat pero jo opino que aquesta escola es millor que qualsevol altra.

#### Un/a nouvingut/a a l'escola rural!

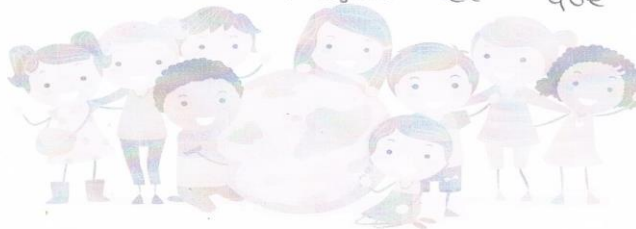


Imagina que arriba a l'escola un company/a d'un altre país que desconeix la teua escola i el teu poble. Aquest/a era d'una ciutat gran i anava a una escola molt diferent a la teua i es sent molt preocupat perquè l'únic que ha escoltat sobre l'escola rural és que aquesta a penes té recursos, que compta amb molts pocs alumnes que comparteixen aula, que es treballen les tradicions del poble i ell és de ciutat! I que per tant aprendrà menys i en pitjor condicions que a l'antiga escola.

Sabries explicar-li què té d'especial el teu col·legi? Què opines sobre les problemàtiques que ha escoltat sobre aquesta escola? A mode d'orientació et propose que recordes allò que hem parlat i comentat a classe així com les diferents sessions que hem dut a terme. No oblidis que la teua opinió li serà de gran ajuda!

Curs i edat: 6è 11 anys / <sup>Hola, em</sup> ~~diven, Pau~~ Sexe (xic o xica): Xica

estic content que en que ~~han~~ dit es mentir perquè pot aprendre enclos millor perquè hi han menys xiquets i les mestres ens poden ajudar més. Per a mi es una escola que ens conequem tots i som tots amics, ens ajudem entre nosaltres, es una escola xicoteta que hi han en cada aula més d'un curs i el curs més menor pot aprendre dels més majors el que lis



explica .a la gent.  
Jo que he anat a una escola concertada,  
m'agrada més etc, té moltíssims avantatges  
i ens coneixem tots, al ser pocs  
xiquets podem fer moltes més  
activitats que a altres escoles.  
I et dona moltíssima alegria  
al poble, si han decidit quedar-se  
a aquesta escola és una boníssima  
decisió i que podràs aprendre molt i  
tenir molts amics aquí, adeu!

**ANNEX 5: Cronograma de la investigació**

<b>ANNEX 5: Cronograma de la investigació</b>	<b>Mesos</b>
Reunions inicials amb els tutors per a determinar la temàtica de la proposta tenint en compte la motivació personal i les necessitats de l'escola	Desembre i Gener
Proposta a la directora i als mestres del centre	
Immersió en el camp d'estudi per a observar les problemàtiques existents en aquesta escola a partir d'un mapa conceptual d'observació amb les diferents variables (mestres, entorn i dinàmica).	Gener i Febrer
Comencem a planificar la proposta (sessions destinades a resoldre les problemàtiques)	Febrer i març
Contacte amb un veí del poble que treballa en l'elaboració d'audiovisuals (cost econòmic)	Març
Cerca les entitats necessàries: Escola Pública i Ajuntament de Fortaleny	
Treball col·laboratiu amb els mestres participants en el projecte per a establir els principis bàsics del programa (destinatari, número de sessions, lloc d'aplicació, etc.)	Març i Abril
Cronograma d'actuació (sessions) a partir del problema i objectius proposats/ justificació curricular de les matèries	
Consentiments informats tant per al centre com per als pares i mares (amb un document explicatiu del projecte)	
Posada en pràctica de les primeres quatre sessions	Abril
Entrevista grupal destinada als mestres del centre	
Reajustament del problema i de les preguntes d'investigació i modificació d'alguns dels objectius d'acord amb les exigències observades al camp d'estudi: no parlem de problemàtiques sinó de particularitats de l'escola rural	
Posada en pràctica de la resta de sessions elaborades juntament amb el professorat (de la 5 fins a la 9)	Abril i Maig
Fase de reflexió final del projecte (sessió 9) per escrit i de manera individual a través dels documents personals així com de manera oral entre el conjunt del grup	Maig
Entrevistes individuals destinades a l'alumnat i segona entrevista grupal destinada als mestres	Juny
Període utilitzat per a la creació del vídeo	Juny-Setembre
Anàlisi de les dades i establiment de codis i categories	
Fase de reconeixement: El documental serà penjat a les xarxes socials	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconeixement: elaboració i supervisió del vídeo-documental en el centre, publicació en les xarxes socials, exposició en el tribunal d'experts de la UV, jornades d'Aps de la UV</li> <li>• Avaluació: Procés, significat per a l'alumnat, professorat, limitacions o problemàtiques sorgides, nivell de compliment dels objectius curriculars i del servei, valoració de l'impacte del projecte, establiment de línies futures amb les que connectar el treball, autoavaluació de l'equip investigador...</li> </ul>	

<b>ANNEX 5: Cronograma de la investigació</b>	<b>Mesos</b>
Reajustament de les categories d'anàlisi amb la finalitat de facilitar l'anàlisi dels resultats i posterior discussió dels mateixos	
Entrevista individual destinada al mestre d'EF per tal d'ampliar dades específiques de la matèria	
Entrevista grupal per a valorar els efectes del projecte i l'impacte del servei destinada als mestres	
Entrevista grupal per a valorar els efectes del projecte i l'impacte del servei destinada a l'alumnat	
Entrevista individual per a valorar els efectes del projecte i l'impacte del servei destinada a l'alcalde de Fortaleny	
Entrevista grupal per a valorar els efectes del projecte i l'impacte del servei destinada a diversos veïns i veïnes del poble	



## **ANNEX 6: Exemple de consentiments informats:** **adreçat a les famílies**



Benvolgudes/ts mares/pares/tutors legals:

Des de la Universitat de València (Departament de Didàctica de l'Expressió M., P. I Corporal) volem dur a terme una investigació en la que a través de la implementació d'un projecte d'Aprenentatge Servei que implique el disseny d'un documental, puguem detectar el significat que ha tingut el transcurs d'aquest per a la comunitat educativa, així com la transferència que ha tingut per al poble.

Hem triat el vostre centre perquè considerem que les escoles rurals són un tipus de centre que cal estudiar i promoure sobretot en un poble menut com Fortaleny, on aquesta institució és més que necessària per a la seua supervivència.

Aquest projecte s'aplicarà en totes les classes del centre, principalment la de 2on i 3er i la de 4rt, 5é i 6é durant el mes d'abril i principis de maig de manera alternada, segons la disponibilitat del centre. En aquesta intervenció, participarà Pau Bou Grau, responsable de gravació i disseny gràfic del documental i jo Sergio Ferrando Felix com a autor principal del projecte.

Por tant, mitjançant la present, ens dirigim a vostè per a sol·licitar el seu consentiment o autorització per a permetre enregistrar arxius gràfics (fotos i/o vídeos), que serviran como instrument de recollida de dades que posteriorment seran analitzades i com a element fonamental del documental que pretenem elaborar.

Els nostres correus-e per a qualsevol contacte són els següents:



Rebeu una cordial salutació.

Sergio Ferrando Felix

Jo....., com  
pare/mare/tutor legal de.....,  
autoritze l'enregistrament de documents gràfics amb l'objectiu didàctic dels mateixos i posterior publicació com a documental de l'escola i el poble, que es realitzarà durant els mesos de febrer i març de 2016.

Signatura

**Instància destinada a l'ajuntament per convertir-se en col·laborador del projecte**

A/A de Sra. Na XXXX

NOM I COGNOMS: Sergio Ferrando Félix amb DNI NÚM: 0000000

Localitat: FORTALENY Adreça: XXX Tlf. 0000000000

*EXPOSE:* que pretenc dur a terme un projecte d'Aprenentatge Servei que impliqui el disseny d'un documental, puguem detectar el significat que ha tingut el transcurs d'aquest per a la comunitat educativa, així com la transferència que ha tingut per al poble.

*SOL·LICITE a V.E:* la possibilitat de participar en la finançament del projecte que tindrà un cost de 500 euros, degut al treball de gravació i posterior muntatge realitzat per l'Andragó Foto/vídeo com a empresa encarrega d'aquesta part de disseny del documental.

Fortaleny, a      de març      de

## **ANNEX 7: Exemples de codificació de diferents fonts de recollida de dades**

Al llarg d'aquest annex trobarem l'anàlisi de dades per codificació d'algunes de les fonts de recollida de dades utilitzades (entrevistes individuals i grupals, quadern de camp i reflexió escrita per l'alumnat). En totes aquestes, cal tenir en compte que els colors presents a les taules han sigut utilitzats per a diferenciar entre els i les participants de la investigació i, per tant, facilitar la fase següent d'anàlisi, la categorització. Així doncs, convé recordar que no tenen un valor propi segons el tipus de color, sinó que s'utilitzen per tal de distingir l'origen de cadascuna de les dades.

### **A) Codificació d'una entrevista a l'alumnat**

<b>ENTREVISTA Nº 1</b>	<b>Gènere: Femení</b>
<b>Unitats de significat</b>	<b>Codis</b>
que té pocs xiquets ja que som poquets	<b>ER-POCS-ALUMN</b>
menys professors no tenen tants professors	<b>MENYS-PROF-EORD</b>
hi ha un pati molt xicotet per a més xiquets ací no podem gastar tot el pati és molt xicotet el pati d'infantil crec que el pati va a explorar perquè està ple de xiquets	<b>REC-ESPAC-LIMIT-PATI</b>
quant estan jugant a una cosa hem de quedar-nos en un racó quan els xics juguen a futbol hem d'estar en el pati d'infantil	<b>REC-ESPAC-LIMIT-PATI-GEN-PROB</b>
una classe l'han convertit en menjador també el menjador va ser per a aules	<b>REC-ESPAC-LIM-GEN-MULTIF-AULES</b>
hi ha molt poques aules hi han menys aules que té menys aules	<b>REC-ESPAC-LIMIT-CLASES</b>
era tot positiva tot el que vaig trobar que posava era positiva	<b>AFIR-VIS-SOCIAL-POS</b>
també posava coses que no sé si eren positives o negatives. diuen que tenen molts menys recursos, no tenen tants professors i això no sé si és negatiu	<b>VIS-SOCIAL-CONFUSA</b>
tenen molts menys recursos	<b>LIMIT-RECURS</b>
quan parlen d'elles no parlen bé diuen que tenen molts menys recursos, que no tenen tants professors normalment la gent no és que vinga a les escoles rurals aixina ja se començaria a parlar millor perquè normalment parlen mal de les escoles rurals.	<b>EXIST-VIS-SOCIAL-NEGATIV</b>

quan ja estàs un temps doncs ja teu passes bé	<b>ERURAL-REQ-PER-ADAPT</b>
teu passes bé	<b>ERURAL-DIVER</b>
coneixes a tots els xiquets del col·legi conec a tot el col·legi ja que som poquets	<b>RATIO-GEN-CLIMA-FAM-ALUMN</b>
hi han altres escoles que no coneixen ni a la mitat perquè són 800	<b>POSIT-CLIM-FAMIL-DIF-EORD</b>
a mon pare li encanta esta escola i a ma mare també.	<b>SUPORT-GENT-POBLE</b>
en aquesta escola els pares també participen molt i això també és important	<b>IMPOR-PART-FAMIL</b>
a l'ensenyament no afecta!	<b>REC-LIMIT-NO-AFECT-ENSENY</b>
tindre un gimnàs sí que seria prou xulo perquè els dies que plou no podem fer Educació Física i si jo que sé si venen molts més xiquets per a l'any que bé on els posem tots? un gimnàs seria ben fet també habilitar l'aula de multi usos	<b>UTIL-AMP-REC-ESP</b>
els dies que plou no podem fer Educació Física	<b>REC-ESP-LIM-INFL-ENS</b>
si venen molts més xiquets per a l'any que bé on els posem tots?	<b>REC-ESPAC-LIM-INFL-PROG-ESC</b>
Tampoc passaria res perquè també fem altres coses	<b>AMP-REC-UTIL-NO-NECES</b>
ara en Educació Física estem treballant els jocs multiculturals i hem d'estar buscant-ho i en una classe deixes que no gastem perquè plou o passa algo que està el pati molt banyat o algo que faça molt de vent o algo aixina podem estar en classe fent això, podem un dia que estava plovent estàvem treballant el voleibol i vàrem estar fent una cosa de buscar les característiques i tot això	<b>APROF-ESPAI-ER</b>
Vaig aprendre a jugar a altres coses i també et diverties i no era avorrit, gens avorrit a jugar a tindre més habilitats i fer més coses fem coses diferents que en el cole, ens divertim	<b>ACTIV-PROJ-DESC-GEN-DIVER</b>
Si me vaig ensenyar a que no feia falta un espai gran per a jugar a moltes coses	<b>ENSENY- NO-NEC-GRANS-ESPAIS</b>
els grans poden jugar amb els xicotets aixina ens comuniquem com més	<b>REC-ESPAC-LIMIT-PATI-GEN-CONEX-G/M</b>
menys aules no apassa res perquè tercer i quart anem un dia junts i aixina millor i jo crec que també quart Cinquè i sisè tenen un aulari aixina els de quart podem aprendre més perquè com escoltem als de cinquè i sisè doncs ja ens vindrà al cap com ai això ja ho he escoltat!, això ja ho sé! Eu van dir quant estava en quart	<b>REC-ESPAC-LIMIT-CLASES-GEN-AP-MULTIG</b>
positiu ni negatiu perquè tindre molt poques aules com que tampoc és molt positiu	<b>REC-LIMIT-NIPOS-NEG</b>
(La forma de treballar amb diversos cursos) això està bé Jo crec que tot això està bé ja que quan fem una activitat conjunta en els de tercer com estem en diferents aules els de tercer i quart doncs fem que a vegades contem el DVD, com escoltem un DVD de vegades ens recordem ai açò està xulo, jo m'en recorde de l'any passat i també els de tercer aprenen més per això	<b>AP-MULTIGR-POSIT</b>

primer fa a quart, cinquè i sisè, primer per exemple un dia comença per tercer, després per cinquè, després per quart	<b>ENSENY-SEP-CURS</b>
de vegades gasten dos classes perquè les explicacions duren molt però això no no passa res perquè també aprenem més	<b>TEMP-FLEX-POSITIV</b>
Si participem clar que sí, de vegades en una cosa de sisè els de quart com ho hem escoltat, doncs participem i fem en la pissarra anotacions i els de quart també participen	<b>ACT-PARTICIPATIV-GR-MULTIG</b>
bueno això ja... no, la mestra	<b>PROF-ENC-ESC-ACTIV</b>
bueno plàstica de vegades si que ens va deixar escollir a nosaltres i vàrem demanar fer una caseta menjador per als pardalets i la vam fer i va estar molt guai eixa activitat	<b>ALUM-OCAS-ESC-ACTIV</b>
vàrem demanar fer una caseta menjador per als pardalets i la vam fer i va estar molt guai eixa activitat	<b>MOTIV-ACTIV-EXP</b>
Si, (és un ensenyament més proper)	<b>ENS-PROPER</b>
vàrem anar a l'ajuntament a fer un ple i aixina per exemple aprendre més com es fa com es passa com es com ser alcaldessa	<b>ACTIV-ERURAL-VINC-POBLE</b>
Si jo crec que en escoles més grans no sé si això eu faran però no crec que ho facen	<b>ERURAL-VINC-MEDI-DIF-EORD</b>
vàrem anar a l'ajuntament a fer un ple i aixina per exemple aprendre més com es fa com es passa com es com esser alcaldessa i això jo crec que és un poc millor per a aprendre socials i la política i per a saber que és un ple i pots explicar-li als altres amb les teues paraules. si que es pot treballar fora de l'aula, a mi m'agrada molt, a mi m'agrada molt ixir fora de l'aula i tot això perquè és diferent Són coses diferents que no són estar a l'aula o al cole i fem coses diferents que en el cole, ens divertim	<b>MOTIV-APREN-FORA-AULA</b>
Quan són les festes de música si que fem en les festes quan per exemple son lo de la castanyera fem com sempre fem fem la cançó	<b>ERURAL-VINC-TRADIC-POBLE</b>
sobre els jocs populars en Educació Física normalment no en fem però de vegades igual en una sessió tenim per a sessió de final de trimestre tenim un joc per a escollir i fem el cementeri o joc lliure, en alguns dels cursos en algunes de les sessions hem fet joc lliure i hem estat votant a la corda... també quan jo era més xicoteta fèiem una altra cosa, botar a la corda, fer un zig-zag o coses aixina	<b>JPOPUL-TREB-INDIR-EF</b>
Un poc si perquè per exemple si vols apuntar-te a la pilota i si no... igual no saps res i si vols apuntar-te i tornar apuntar-te i no saps de ningú que puga ensenyar-te doncs com igual en el cole ja t'han ensenyat pues igual dius ai pues això em sona un poquet vaig a començar a practicar i practiques i eu fas i això igual sí que és un poc important	<b>IMPOR-TREB-JPOPUL-PILOTA</b>
un poble necessita una escola perquè potser que molta gent se'n haja d'anar a viure a altres lloc per culpa de l'escola	<b>IMPOR-ESC-SUPER-POBLE</b>
Podrien passar moltes coses, gent que se'n anara del poble sen aniria gent a viure a un altre lloc doncs a mi no m'agradaria Si jo tinguera un fill és que no sé on el portaria perquè si jo treballara si jo treballo ai jo que sé on el porte i és que jo no sé on portar-lo.	<b>CONSEQ-DESAP-ESC-DESPOB</b>
que este poble ja no fora tan conegut perquè també és molt conegut per l'escola	<b>CONSEQ-DESAP-ESC-POC-RECON-SOC-POBL</b>

el poble estaria com apagat	<b>CONSEQ-DESAP- ESC- POBL-SENS-VIDA</b>
que vinguera menys gent a visitar-lo	<b>CONSEQ-DESAP-ESC- RETR-TUR</b>
com estem en un altre CRA en un altre cole no crec abans si perquè fa uns anys no estàvem junts	<b>FORM-CRA-AJUDA - SUPERV</b>
l'any passat no l'altre en segon quan jo anava a segon no hi havia i no sé perquè no sé que em van comentar però va estar a punt de tancar pels pocs alumnes que tenia.	<b>ER-PERILL-TANCAR- RATIO</b>
m'agrada perquè puc comentar el que em pareixen a mi les escoles rurals i jo crec que està molt xulo	<b>PROJ-GEN-LLIB-EXP</b>
Si a mi m'ha paregut molt divertit, no per perdre classe sinó perquè per mi perquè he pogut aprendre més i també hem fet jocs que m'agraden i ja he jugat altres vegades i a mi m'agraden i això	<b>ACTIV-PROJ- GEN- DIVER</b>
jo crec que està molt xulo	<b>VALOR-POSIT-PROJ</b>
no sé perquè hi ha gent del poble que se'n va a altres col·legis perquè vol i són més grans i jo crec que jo per si fora per mi jo opinaria que està molt bé i que a mi m'agrada molt estar en aquesta escola	<b>PREF-ERURAL-EORD</b>
Jo en segon d'Infantil he estat en altra escola i no m'ha agradat molt la veritat, al final de curs sempre hi havia molt gent i... m'agrada més esta escola quan anava a la meua antiga escola només coneixia als de la meua classe i ara els conec a tots conec a tot el col·legi ja que som poquets podem fer totes les activitats en conjunt podem fer lo dels padrins lectors perquè com hi han menys xiquets d'infantil i de primària hi havien molts alumnes i també hi havia fins a ESO	<b>PREF-ERURAL-EORD- RATIO</b>
la veritat és que m'agrada molt més esta escola també per la forma d'ensenyar i perquè també normalment fan ale feu no se quants exercicis a la llibreta i ací aixina no eu fem	<b>PREF-ERURAL-EORD- ENSENY-NO-TRADIC</b>
quan la meua cosina em va ensenyar el cole em vaig enterar de lo que era i que tenia cinc pisos i vaig dir... açò que és?	<b>PREF-ERURAL-EORD- ESPAI-RECOLL</b>
A mi em va agradar molt treballar amb els més xicotets m'encanta i valore de l'experiència va estar molt divertit perquè és que bueno eu valore relacionar-nos amb els xiquets i jo crec que ensenyar-los coses a mi m'agrada molt sempre m'ha agradat fer coses amb els xicotets Sí clar (és molt productiu) podem fer totes les activitats en conjunt podem fer lo dels padrins lectors perquè com hi han menys xiquets d'infantil i de primària que no podríem fer lo dels padrins lectors i lo dels padrins lectors esta molt xulo fem una cosa que es diu padrins lectors que també ens relacionem en els xiquets i aprenem com bueno més o menys a ser mestres o relacionar-nos amb els xiquets i jo crec que ensenyar-los coses a mi m'agrada molt, sempre m'ha agradat fer coses amb els xicotets	<b>MOTIV-ACTIV-INTER- EXP-G/M</b>
encara que ací hi ha menys excursions que en altres llocs ací fem més activitats crec jo	<b>MOLTES-ACTIV- ERURAL</b>
encara que ací hi ha menys excursions que en altres llocs	<b>ER-MENYS-EXCURS- EORD</b>

Si perquè com en el documental hem parlat sobre l'escola rural i no hem parlat malament igual si que parlarien millor els de les escoles grans aixina ja se començaria a parlar millor perquè normalment parlen mal de les escoles rurals.	<b>IMPOR-DOCUM-CANV-VIS-SOCIAL</b>
si crec jo que si perquè igual nia gent que pensava bueno igual per este documental nia gent que s'apunta al cole (Pensarien) pos que guai si tinguera a prop una escola rural molaria anar	<b>IMPOR-DOCUM-GAR-SUPER-ER</b>
Si he après més que és una escola rural que antes no sabia ni que era una escola rural ni mai havia sentit ixa paraula bueno mai havia sentit això aixina que... si que havia sentit alguna vegada que h havia escoles xicotetes però mai havia sentit i ara ja sé com és	<b>PROJ-GEN-CONSC-SIGN-ER-ALUMN</b>
Si (la recomanaria)	<b>RECOM-ERURAL</b>

## B) Codificació d'un dia del diari de camp

<b>QUADERN DE CAMP Nº 4</b>	<b>15/04/2016</b>
<b>Unitats de significat</b>	<b>Codis</b>
Al començar a treballar, tots s'han sentit motivats per la presència de les càmeres. <i>"Que bé hui també venen a gravar-nos!"</i> (CA) <i>"Pau jo vuic que em tragues a mi eh.. que sempre traus a (CA)"</i> (RI).	<b>ACTIV-GRAB-GEN-DIVER</b>
han sigut els propis companys els que s'han encarregat de que així fora <i>"lo (sic.) que hem de fer és un dibuix entre tots sobre esta escola"</i> (JO) De fet, fins i tot alguns dels participants s'atrevien a proposar formes de treball <i>"podem cadascú fer una part i després els anem ajuntant?"</i> (CA) considera que ha existit una gran cooperació en aquesta sessió dels grups va decidir fer una xicoteta conversa inicial en la que la capitana preguntava a la resta el que significava per a ells l'escola i els demanava a tots els companys que ho representaren a través d'un dibuix El grup d'(IV) ha tingut una gran voluntat de participació i ha buscat el consens entre els seus membres. D'aquesta manera, trobem una gran implicació del grup per plasmar el que és l'escola. De fet, trobem un gran resultat en el que s'observa clarament que tots els alumnes han tingut una alta participació, ja que presenta molts colorits i figures creatives. Finament, el grup de (NE) ha sigut el que millor ha treballat. Sobretot, perquè inicialment han parlat de què dibuixar i de quina manera i tots els seus integrants han contribuït en la seua realització. M'ha cridat molt l'atenció que a pesar de que (NE) era la capitana, la resta del grup també s'ha implicat molt en la creació del dibuix. Per aquest motiu, han tardat un poc més que la resta ja que voleïn fer un dibuix més treballat i amb un millor resultat.	<b>PROJ-GEN-COMP-AJUDA</b>

<p>El que més m'ha cridat l'atenció és que els/les capitans/es dels equips sentien una responsabilitat afegida per ser ells mateix els que conduïrien el treball, intentant que els alumnes més menuts pogueren contribuir a la seua realització</p> <p>el paper de capità dels alumnes majors els ha motivat molt.</p> <p>el paper dels capitans en aquest moment ha sigut decisiu, explicant-los que primer calia escoltar i que de segur que després ja pintaríem tots junts</p> <p>l'alumna més major li explicava que aquest no era el que s'havia de fer en aquest treball però que podia utilitzar-les per a expressar alguna cosa</p> <p><i>"Això no és exactament el que s'ha de fer, però de segur que vols expressar alguna cosa, veritat?"</i> (CA)</p> <p>aquesta corregia les faltes dels seus companys i els proposava idees per a que pogueren complementar el seu dibuix.</p> <p>els proposava dur a terme un dibuix entre tots en el centre de la cartolina per a representar que l'escola és el cor del poble, missatge que la resta va compartir i va ser capaç d'explicar a través del dibuix de manera clara i precisa.</p> <p>Predomina un gran domini del capità per damunt de la resta, però deixant que tots participaren</p> <p>En el grup de (PG), es produeixen coses interessants. La capitana organitza als companys per tal d'aconseguir un bon treball. Tot el grup està implicat en el transcurs del projecte.</p> <p>En el grup de (RI) ell mateix du els galons del que s'ha de fer en el dibuix i fa la part central.</p> <p>No obstant, deixa i ajuda a que els seus companys complementen amb figures la resta de l'espai</p> <p>Pel que respecta al grup de (JO), també és ell l'encarregat de dirigir i dur a terme la part principal així com la frase. No obstant, va comentant amb la resta de companys i va distribuint les tasques per a que tots participen en la realització del dibuix.</p>	<p><b>CAP-GEN- MOTIV- ALUMN-MAJ</b></p>
--	---



<p>Al repartir els colors, és cert que els alumnes d'Infantil s'han posat a pintar inclús abans que explicara el que s'havia de fer  <i>"jo vuic començar a pintar"</i> (AINF)  <i>"teníem moltes ganes de pintar"</i> (AINF).</p> <p>Un dels membres del grup, l'alumne de primer de primària, no para de dir que vol dibuixar una pizzeria, a ell mateix cantant o inclús fent referències a un dibuix de la televisió que en tot moment volia que apareixera a la cartolina.</p> <p>La problemàtica principal, va ser poder controlar que els alumnes d'Infantil no pintaren el que volgueren i abans d'hora i que no rallaren les taules  <i>"Jo acabe el dibuix i vaig a jugar"</i> (AINF)  <i>"Jo també"</i> (A1)  <i>"jo vuic seguir pintant"</i> (AINF).</p> <p>mantenir als menuts mentre la resta exposava el significat del dibuix suposava una gran dificultat.</p> <p>els tres més menuts que dibuixaven de manera més individual i que d'alguna manera es barallaven entre ells pels colors o per l'espai dins de la cartolina.</p> <p>L'alumna d'infantil va un poc al seu aire, no para de fer ralles i dibuixar a la seua família i al seu pare afirmant que aquest està en el cel i que vol plasmar-lo en el dibuix.</p>	<p><b>DIF-MANT- CONCEN- ALUMN- INFANT</b></p>
<p><i>"Per a tú que és l'escola? I per a tú? (Silenci) Mireu per a mi significa amistat, companyerisme, alegria.."</i> (CA) <i>"Ah pos (sic.) per a mi joc"</i> (A2-3) <i>"Amics"</i> (AINF) " i <i>"diversió"</i> (A1). Per aquest motiu, la mateixa alumna els responia afirmant que: <i>"clar que sí! ara feu un dibuix sobre això i després pensem una frase"</i> (CA).</p> <p>D'aquesta manera, els altres membres més menuts han començat a dibuixar una escola, per a representar l'ensenyament, cares somrient i repetides, amics, etc.</p> <p>La idea del grup era que l'escola per a ells significava ensenyança, amistat i diversió es parlava de l'escola com a ensenyament, amistat, diversió, o joc.</p> <p>es plasma un resultat en el que es contempla una gran satisfacció per assistir a l'escola, ja que predominen frases referents a la família, amistat o a titulars com <i>aquesta escola és la millor</i>.</p>	<p><b>PROJ-GEN- CONSC-SIGN- ERURAL</b></p>
<p>En aquesta connexió entre grans i menuts he pogut observar grans avantatges per als majors que actuen com a encarregats d'organitzar l'activitat, de guiar als companys més menuts, de transmetre el que s'havia de fer, etc. Però també ha permès als alumnes mes menuts interactuar amb companys de major edat i desenvolupar els valors que aquest fet representa (companyerisme, respecte, iniciativa, etc).</p> <p>A l'hora d'explicar els dibuixos, els alumnes més majors foren capaços d'explicar el que significava per a ells l'escola rural així com per a la resta de companys, un aspecte que demostra que s'havien interessat pel treball dels més menuts i que havien preguntat perquè dibuixaven una cosa o l'altra</p>	<p><b>APREN-RECIP- GRANS- MENUTS</b></p>
<p>gran creativitat dels alumnes d'Infantil i primers cursos de primària per a expressar el que és per a ells l'escola rural. Són aportacions repletas de sentit. Per aquest motiu, considere que la sessió els ha permès desenvolupar la creativitat mentre a més aprenien el significat d'escola rural de manera lúdica i divertida</p>	<p><b>CREAT- ALUMN- MENUTS</b></p>

En el grup de (JO), existeix una falta d'idees del capità que afirma no saber dibuixar. Una desmotivació que contagia a la resta del grup, al que costa molt poder realitzar una creació final. Sobretot, perquè els crida més l'atenció que el major no sàpiga dibuixar que la pròpia creació en si.	<b>FIG-CAP-FALLA-PROBL-GRUP</b>
En el grup d'(AL) ha predominat la simplicitat i rapidesa per acabar. És cert que s'han dividit les tasques i que tots han participat. No obstant, el treball ha sigut molt sintètic i ràpid. L'alumne d'Infantil d'aquest grup va voler tornar a classe afirmant que ja no volia pintar més.	<b>PROBL-TREB-GRUP-RAPID-ACABAR</b>

### C) Codificació d'una entrevista grupal sobre l'impacte del servei

<b>ENTREVISTA GRUPAL (IMPACTE DEL SERVEI) 2</b>		<b>CODI: 311003</b>
<b>Unitats de significat</b>		<b>Codis</b>
<b>JU:</b> Des de 2013 fins ara hem triplicat la matrícula. En 2013 teníem uns 47-49 alumnes i ara estem en 114		<b>AUG-MAT-SIGN-ULT-ANYS</b>
<p><b>JU:</b> Tenim gent que duia als xiquets fora perquè pensaven que ací no tenien una educació suficient i els duien a altres col·legis, a Sueca, a Cullera i ara han tornat</p> <p><b>JU:</b> Ha augmentat, la gent del poble que bé ara ací al cole ha augmentat, antes és el que t'he comentat que hi havia gent que pensava que l'escola d'ací no era suficient per als seus fills l'educació que rebien no era l'adequada i se'ls enduen i d'un temps cap ací no sols estan tornant sinó que estan matriculant-los.</p> <p><b>JU:</b> Poden anar a la guarderia ja que tenim el cole de dos anys(sic.) i es mantenen ací, no se'ls enduen fora després.</p>		<b>ALUMN-POBLE-TORN-ESCOLA-ACTUAL</b>
<p><b>JU:</b> i tenim gent que s'ha enterat del sistema educatiu que tenim i els duen de fora. Hi ha inclús famílies de Madrid que s'han alquilat vivendes en Fortaleny per a dur ací als xiquets ací al cole.</p> <p><b>JU:</b> Em sorprèn molt sobretot la família de Madrid que veieren en el Facebook del col·legi com es treballava ací i de fet s'ho han deixat tot i han vingut, s'han buscat feina ací, s'han buscat una casa per a que els xiquets vinguen ací al cole.</p>		<b>FAM-ALLUNY-POBL-PREG-ESCOLA-MAT-FILL.</b>
<p><b>JU:</b> A banda han entrat uns mestres nous que tenen ganes d'innovar</p> <p><b>JU:</b> Per suposat els mestres, començant per Xusa Franch que ha sigut directora i ha sigut cap d'estudis, seguint per Maria Vinyoles, Patricia, Rubén... és gent molt jove que té moltíssimes ganes, és gent molt activa que sempre estan innovant, entones (sic.) clar la gràcia de tot açò la tenen ells.</p>		<b>RESP-CANVI-EST-MET-ESCOLA-MEST</b>

<p><b>JU:</b> jo crec que el que és més atractiu és el sistema educatiu que és molt proper, som una gran família, l'atenció és personalitzada a cada xiquet amb les seues necessitats, el sistema educatiu de treballar per racons i projectes en el que els xiquets puguen decidir el que volen estudiar en cada avaluació, els treballs, és molt, molt probable que siga pel sistema educatiu l'augment de matrícula</p>	<p><b>CAUS-PRINC-AUG-MAT-SIST-EDUC-ERURAL</b></p>
<p><b>JU:</b> Els alumnes van en molta gana i en molta gana d'aprendre i que puguen prendre les decisions del que volen estudiar en el moment en el que volen estudiar-ho i que els fagen treballar en conjunt ara en este xiquet en l'altre, ells entre ells acaben sent família, família entre els xiquets que antes alomillor tenien un poquet de reticència, que els mestres ho veuen, els obliguen a treballar junts i van coneixent-se i ells en els mestres, perquè per a ells no són...</p> <p><b>JU:</b> que vegem que els xiquets van contents a escola, que és que inclús en estiu volen anar a l'escola, l'escola és sa casa.</p> <p><b>JU:</b> Volen anar al cole, entonses(sic.)</p> <p><b>JU:</b> Si de totes, totes perquè ells ja et dic s'eduquen diferent i ho veuen com a una oportunitat no com a una obligació, una oportunitat de formar-se i si es formen ells però sobretot com a persones, aprenen a ser més comprensius, a tindre més empatia, ajudar als que menys poden, tenim dos xiquets que tenen problemes i tal i uns estan damunt d'ells en el pati, jugant i això fa que ells com a persones cresquen(sic.) i es senten part d'algo(sic.)</p>	<p><b>SATIS-ALUMNAT-ERURAL-POBLE</b></p>
<p><b>JU:</b> quan jo era xicoteta era <i>don</i> i <i>doña</i> i ara són amics, poden preguntar-los qualsevol cosa de dins del cole, de fora del cole i això fa que ells estiguen més segurs i que tinguen més ganes d'anar al cole, d'aprendre...</p> <p><b>JU:</b> Si ha variat molt! Ací ha variat moltíssim perquè jo ho he viscut perquè he sigut alumna d'ací, ara tinc dos xiquetes que venen ací al cole i el respecte el tenen igual però tenen una relació més familiar, més propera</p> <p><b>JU:</b> En la meua època jo recorde que era <i>la letra con sangre entra</i> si o si i aprenies o copiaves fins que ho aprenies i ara no, ara s'ensenyen a comprendre les coses, a com es fa, jo recorde l'altre dia que em vaig riure molt perquè la meua filla volia restar i jo no sabia com volia restar ella i la xiqueta plorava perquè deia: ma mare no sap restar? I jo deia, avore no el que passa és que nosaltres restem de cap i a ells els ensenyen perquè tens que agarrar de les desenes per a poder restar i és molt més millor perquè saben d'on bé, no els obliguen a ensenyar-se...</p> <p><b>JU:</b> Mecànicament.</p>	<p><b>EVOL-ENSENY-ABANS-ARA</b></p>

<p><b>JU:</b> És un col·legi molt diferent perquè en una escola més gran que té uns 30 alumnes per aula és impossible que el mestre estiga damunt de cada xiquet, ací està damunt de cada xiquet, la seua problemàtica, sap el seu temps d'aprenentatge, si un xiquet és més lent estan més damunt, ací es com si foren classes particulars.</p> <p><b>JU:</b> Quan jo vaig decidir canviar a les xiquetes del col·legi va ser un tema professional meu, tenia que anar a treballar fora i me les vaig endur i quan vaig tindre l'oportunitat de tornar-les, les vaig tornar de seguida perquè jo vuic que les meues filles es crien aixina, no vuic que siguen un número més, no vuic que vagen per un cognom, ací les meues filles són Alexia i Atenea i tot el món les coneix i es formen d'una altra manera, no millor ni pitjor diferent, allí el tracte és com ací fa 40 anys, <i>don, donya</i>, el respecte, la por i ací no, ací tenen eixa relació familiar que les fa créixer com a persones, es senten molt contentes de anar, volen anar, volen involucrar-se, volen ser part de algo(sic.) i allí van per obligació perquè estan obligades anar al cole, és diferent.</p>	<p><b>US-EST-INNOV-ACC-DIF-CENTRE-MAJ-DIM</b></p>
<p><b>JU:</b> Jo sempre he pensat que l'escola rural és el millor que pot hi haure en un poble però si que és veritat que ara estic més contenta perquè veig els resultats, quan els xiquets van a l'institut van molt més preparats, estan molt conscienciats, saben el que han de fer, són ordenats, ara és molt diferent a antes que avore la meua opinió no ha canviat molt perquè jo estava contenta en l'escola rural però ara estic encantada.</p>	<p><b>CANVI-VIS-SOC-ERURAL-GENT-PROX-CENTRE</b></p>
<p><b>JU:</b> És diferent! Perquè jo he anat a una reunió com a mare en Encarnita que havia sigut professora meua i jo em sentava(sic.) i tenia por de parlar-li a Encarnita, eixe respecte de por de que antes igual et pegaven un carxot o te castigaven, ara no, ha canviat això la relació entre alumnat i professorat que per a mi es super important.</p>	<p><b>DIF-REL-PROF-FAM-ABANS-ARA</b></p>
<p><b>JU:</b> Si comptem amb nosaltres per a absolutament tot, pot anar els dilluns a les assemblees, pots assentar-te en ells i comentar-los coses, si la teua filla té algun problema directament parles en el seu tutor, ara hi ha moltíssima més comunicació ja siga perquè està el Whatsapp o perquè està el Toc-up tenen inclús un problemeta(sic.) fora del cole i pots anar a dir-li a la tutora ha passat açò en el poble i ells s'involucren molt més que antes, antes no volien saber res del que passava fora.</p> <p><b>JU:</b> Jo crec que les famílies viuen pels xiquets, el els seus fills, entonses(sic.) que els seus fills tinguen eixa sort de tindre uns mestres que són com uns germans majors o com uns pares.</p>	<p><b>CANVI-PART-FAM-ERURAL</b></p>
<p><b>JU:</b> per a les famílies això que tinga un col·legi escola matinera, no hi ha molts xiquets però en van, tenim ludoteca, tenim el menjador, i clar per als pares que treballen això és un luxe ho tens en el poble i no has de pagar xifres desorbitades per a tindre una xica que tels cuide mentre tu no estàs.</p>	<p><b>INCREM-REC-ERURAL-AUG-MATR</b></p>

<p><b>JU:</b> Ha incrementat el seu reconeixement? Si clar, Jo quan vaig per ahí i dius que eres de Fortaleny antes només et nomenaven la música i ara el que és referent per a Fortaleny és l'escola.</p> <p><b>JU:</b> Molts, molts.</p> <p><b>JU:</b> Els altres, sobretot els altres regidors d'altres pobles han vingut, han visitar les aules per a vore com estan muntades, jo recorde l'any passat que vingueren del col·legi Ribalta d'Algemesí avore si podien ficar este sistema encara que fora el Infantil, estan molt interessats en com funciona l'escola de Fortaleny.</p> <p><b>JU:</b> A tu per donar-nos a conèixer!</p>	<p><b>INCREM-RECON- ERURAL-ULT-ANYS</b></p>
<p><b>JU:</b> El poble ara té més vida, independentment dels alumnes que hi ha de Fortaleny, quan venen de fora ixen i se'n van al parque(sic.) o s'han apuntat a música, col·laboren en tot el que l'Ajuntament fa per al poble que hi hasquen(sic.) nanos(sic.), els pares venen per a vore en que poden ajudar, entonses(sic.) per a Fortaleny tot això ha sigut llançadera(sic.), de que ens coneguen, de saber el que fem, de col·laborar, de que els xiquets, els xiquets que són de Sueca, hi ha d'Alginet que venen ací els caps de setmana a dinar, a sopar, a estar en els seus amics, açò fa un creixement no turisme perquè no és turisme però si als bars, als forns, veus que els xiquets en el parque(sic.), tu fas un activitat esportiva i venen xiquets de fora a jugar.</p>	<p><b>AUGM-VIDA-POBLE- CAUSA-IMPL-NOVES- FAM-NOUVIN</b></p>
<p><b>JU:</b> Si, tenim tres o quatre famílies que no empadronar-se que viuen ací, que s'han alquilat una casa, un pis perquè els fills volen estar ací. Fortaleny és molt tranquil i tenen els seus amics ací i els pares que treballen propet tenen igual agafar el cotxe des d'ací que des de Sollana i se'n han vingut a viure ací.</p>	<p><b>FAM-FORA-EMPADR- POBLE-ESC-FORT</b></p>

<p><b>JU:</b> Clar, el créixer tant, tant el col·legi que ens hem quedat sense lloc. Ens falten tres unitats de Primària, ens falta un gimnàs, una biblioteca, vingué Santiago España que és el director territorial i ens va dir que si poguérem adquirir el garaig del costaet(sic.) seria genial per a l'ampliació i això é el que vam fer, vam destinar tot un PEPOS a comprar eixe local per a que els nostres xiquets tinguen les necessitats cobertes que ara no les tenen perquè estan molt apinyats.</p> <p><b>JU:</b> La compra esta feta i ara estem treballant amb el programa EDIFICANT de Conselleria per a veure no sols ampliar-lo sinó que fem totes les altres aules i tenim totes les necessitats cobertes i que estiguen els xiquets com toca.</p> <p><b>JU:</b> Si, per suposat. Com hem comentat l'escola per a nosaltres és super important perquè és el futur del poble i nosaltres volem que els xiquets estiguen bé, que estiguen còmodes i que tinguen tot el que necessiten; la biblioteca, el gimnàs, un menjador adequat, ara el menjador està fent de aula, corrents a la una llevau(sic.) tot, serveix el dinar, a les tres llevau(sic.) tot per a que puguen tornar a classe no és el més òptim per a l'educació. Nosaltres, l'Ajuntament aposta per un col·legi nou, dinàmic i que seguisca tenint la projecció que té.</p> <p><b>JU:</b> La compra del garaig(sic.) i la sessió del garaig(sic.) de l'Ajuntament per a que estiga l'escola puga ocupar tota la manzana(sic.), l'ajuda del menjador que ha passat de 5000 a 6000 euros, els 85000 euros per a portes i finestres i barreres arquitectòniques per a l'eficiència energètica que ens han donat i el programa EDIFICANT que encara no està aprovat però està en procés de dur-se a terme.</p>	<p><b>ACT-AJUNT-MILL-ESP-ESCOLA</b></p>
<p><b>JU:</b> Ha existit sempre perquè antes si que els pagàvem els llibres i els subvencionàvem un poquet el menjador. Ara, al estar Xarxa Llibres, eixos diners que destinàvem per a les dues coses, són destinats tots al menjador, entonses(sic.) cada xiquet que no té la subvenció de Conselleria, que són els que tenen 11 punts, tots els que tenen menys nosaltres hem fet un barem que ells venen ací en juny i presenten i l'Ajuntament els paga un tant, perquè a nosaltres també ens interessa que el menjador vaja abans perquè hi ha moltes famílies que s'enduen els xiquets fora perquè se'n anaven a treballar i ací no hi havia servici de menjador.</p> <p><b>JU:</b> L'Ajuntament sempre ha apostat pel col·legi, el que és veritat és que en els últims dos anys encara més perquè veiem la projecció que està tenint.</p>	<p><b>REL-CONST-ESCOLA-AJUNT-POBLE-MILL-POS-EDUCAT</b></p>
<p><b>JU:</b> Els documentals el que han fet és que l'augment de matrícula també, perquè tots els que han vist el documental o el vídeos promocionals, les portes obertes, tot això ha fet que la gent conega el col·legi i ha fet que s'empadronen, que vinguen, que visquen, que els xiquets vagen ací i tot això ha sigut perquè les rets(sic.) socials són molt importants per a la projecció del col·legi i tot això perquè sinó no el coneixerien perquè Fortaleny és un poble que vens aposta(sic.) i si no veus tot això no saps com funciona.</p>	<p><b>INFL-XARX-SOC-AUG-MAT-ERURAL</b></p>

<p><b>JU:</b> Si per suposat, anàvem a desaparèixer, nosaltres ho teníem claríssim que anàvem a desaparèixer i per això en el seu moment, crec que va ser en el 2011 l'Ajuntament va prendre la decisió de pagar el menjador sencer per a que la gent es quedara, anàvem a desaparèixer, si hi havia 47 alumnes.</p> <p><b>JU:</b> Si tinguérem que fer el CRA per a no desaparèixer.</p>	<p><b>PROJ-CONTR-SUPER-ESCOLA-POBLE</b></p>
<p><b>JU:</b> Si perquè antes jo recorde que deien molt és que se'n van a l'Institut i no van preparats, és que passen molt, es que ací hi ha coses que estan donant en sisè que alomillor allà en Sueca en tercer ja saben s'han donat conter de que no. De fet, hi ha gent que mai els havia dut a Fortaleny a escola, que les duia a Lluís Vives o els duien a l'Encarnació i han acabat tornant a casa i estan ací i estan contentíssim i els ho diuen a tot el món que açò és diferent, que ha canviat molt i alomillor també és el professorat , la mentalitat del professorat ha canviat, i això clar al mostrar-ho rets socials, portes obertes, assemblees, xe pos(sic.) anem a provar anem a dur-los avore i els xiquets estan encantats. Conec a una persona d'ací que els duia fora i diu que els fills han canviat com del cel a la terra també en les relacions entre persones i ara els agrada vindre ací.</p>	<p><b>CANVI-VIS-SOCIAL-GENT-POBLE</b></p>

## **ANNEX 8: Exemple de categorització de les dades procedents de diverses fonts**

En aquest apartat trobem l'anàlisi de dades per categorització. Concretament, s'ha posat l'exemple de la categoria 1 amb les seues corresponents subcategories i codis d'identificació, que son explicats en la llegenda que presentem després de la taula. La resta de l'anàlisi també es posa a disposició del tribunal.

En aquest anàlisi es fa referència als distints codis extrets de les tècniques utilitzades (entrevistes, grups de discussió, etc.). Uns codis que han sigut exposats en els annexos anteriors. Per aquest fet, a l'observar la següent taula trobarem distints colors: verd fosc per a les categories, verd clar i vistós per a les subcategories, blau clar per als subapartats de cadascuna de les subcategories i finalment, blanc per als codis.

Convé recordar que en les unitats mínimes d'anàlisi, els codis, trobarem frases de diferents colors que indicaran la procedència de cadascuna de les cites textuais. Per acabar, cal tenir en compte que per la falta de colors, al fer l'anàlisi de les sessions i de la reflexió escrita podem trobar com aquestes van acompanyades per les inicials (EG), per a fer referència a les entrevistes grupals o (DOC), per a parlar dels documents o reflexions escrites.



## ANÀLISI DE LES DADES P1.

*Com es pot veure condicionada l'Educació física que s'imparteix a l'escola de Fortaleny pels trets específics propis d'ésser una escola rural*

### CATEGORIA: SER ALUMNE D'UNA REALITAT DIFERENT

*Unitats de significat*

*Codis*

### SUBCATEGORIA: RATIO REDUÏDA

que té pocs xiquets  
ja que som poquets  
amb poquets xiquets  
que és una escola, que som molts pocs xiquets i menys mestres que en algunes escoles

**són menys xiquets**

hi ha menys gent a l'escola

al ser menos alumnes

**AR:** poquets xiquets lo que no recorde era si estaven agrupats

**AR:** És que són molt xicotets, molt poquets

**DOC 2:** Com veus som poquets xiquets

**EG1**

**AR:** Els agrupaments i la ratio.

**RO:** I els grups més reduïts.

**AR:** Però sobretot és la ratio, pa mi lo que diferencia és la ratio

**EG2**

**RU:** Perquè són més reduïts

**AR:** Es que sempre és lo mateix és la ratio lo que diferencia

**AR:** lo que passa que la manera de treballar ací és diferent perquè són menos xiquets

**EP. EF tenir poc alumnes sí que condiciona al fer EF**

**ERURAL-POCS-ALUMN-  
DIF-EORD**

positives per lo de poder treballar millor i més agust  
podrà treballar més agust al ser una escola xicoteta ja que nian menos alumnes

**DOC3: I a més podem fer més activitats que en les altres escoles**

**DOC 12:** Pots aprendre millor perquè hi ha menys xiquets

podem fer moltes més activitats que altres escoles

**DOC 10:** Hi ha menys xiquets i així podem utilitzar més material

**DOC 11:** Que encara que hi hagen pocs xiquets es poden fer una muntona de coses

**SO:** jo he treballat en un institut i quan fem els grups reduïts ha sigut de rollo subir, way anem a fer mogolló de faena i treballes el triple en un grup classe

**SO:** Perquè te cundix mes

**RU:** realment un dels motius de les vagues és la ratio

**EP. EF et permet arribar a tots ells, un treball molt més individualitzat**

**EP. EF ens adaptem i en general crec que és molt positiu perquè permet**

**realitzar un ensenyament molt més individualitzador**

**EP. EF establir un vincle molt més pròxim amb els alumnes**

**AVAN-RATIO-RED**

<p>Un poqui de cada, tenim menys avantatges perquè som menys xiquets i per tant es poden organitzar menys activitats</p> <p><b>RU:</b> els grups són massa reduïts per a fer Educació Física. Jo moltes vegades el grup si en son 10 o 12 en un grup i damunt en fallen 2 o 3 perquè estan malalts ja mirarem que fer, perquè la sessió que tenia pensada ja no la puc fer i he de canviar eixa sessió</p> <p><b>RO:</b> A mi me passa ací no però en Llaurí si que me passa</p> <p><b>RU:</b> Això a mi si que me passa ací.</p> <p><b>RO:</b> Anar a classe quatre xiquets i per una part dius puc fer moltes coses però altres vegades se redueixen a altres coses perquè no pots...</p> <p><b>EP. EF el problema és quan falten alguns d'ells a classe, perquè hi ha hagut anys que teníem 8 o 9 i si falten 2 o 3 ahí si que és molt complicat fer una classe d'EF</b></p>	<p><b>DESAV-RATIO-RED</b></p>
<p><b>SUBCATEGORIA: AGRUPACIONS MULTIGRAU-HETEROGENEÏTAT</b></p>	
<p>Jo crec que tot això està bé ja que quan fem una activitat conjunta en els de tercer com estem en diferents aules els de tercer i quart doncs fem que a vegades contem el DVD, com escoltem un DVD de vegades ens enrecordem i això està xulo</p> <p>Hi ha moltes positives, perquè hi ha molts cursos que van en una classe i tots poden aprendre dels altres</p> <p>hi ha tres cursos en una classe i els xicotets poden aprendre més</p> <p><b>que en molts cursos podem estar junts, que podem aprendre uns cursos dels altres</b></p> <p><b>podem fer activitats amb els altres cursos</b></p> <p><b>Si perquè podem treballar uns cursos amb els altres i és igual poden aprendre d'altres cursos</b></p> <p>Pues que ací es diferent perquè per exemple jo i unes xiquetes de quart som molt amigues per estar dins de classe i tot això i si haverem estat quint en una classe i quart en una altra classe pues no arribaríem a coneixer-mos casi res perquè no estàs en la mateixa classe i no fas treballs junts i tot això.</p> <p><b>DOC 4: J:Este cole és millor perquè pots estar en diferents cursos i aprendre més</b></p> <p><b>DOC 11: I també encara que hi han pocs alumnes hi han cursos junts i es pot aprendre més</b></p> <p><b>DOC 12: És una escola xicoteta que hi ha en cada aula més d'un curs</b></p> <p><b>DOC 13: A l'edifici hi han tres classes, una per a 1er, altra per a 2º i 3er i l'altra per a 4rt, 5é i 6é</b></p>	<p><b>AP-MULTIGR-POSITIV- APREN-RECIP-CURSOS</b></p>
<p>jo m'enrecordo de l'any passat i també els de tercer aprenen més per això</p> <p>És bo perquè nosaltres que som més xicotets que els de sisè casi sempre aprenem tot el que ells donen</p> <p>Lis ensenyava coses a fer noves coses</p> <p><b>Que quart pot aprendre de sisè, pot saber més lo que donaran i tot això</b></p> <p>Esta way està perquè jo que sóc de quint sempre he anat en un curs major a mi i sempre i he après de lo del curs següent i per això quan ja ha arribat, per exemple l'any passat quan estava en quart veia lo que feien els de quint i ara que he arribat a quint pues ja meu sé per lo menos casi tot perquè ho he mirat d'ells i això ajuda</p> <p><b>Que això ajuda a quan passen de curs, que també lis ajudaria a que quan passen de curs aprengueren un poquet del curs passat</b></p>	<p><b>AP-MULTIG-POSIT- MENUT-APREN-GRANS</b></p>

<p><b>SO:</b> Vuic dir que es treballa un primer i un segon junt, un tercer i un quart, encara que la gent eu vega diferent per a mi és molt més positiu perquè la gent va estirant-se i això als alumnes els fa madurar també, guanyen més els menuts i jo crec que això és molt important</p> <p><b>AR:</b> si estan atenent jo crec que poden aprendre algo i crec que alomillor un de quart s'enterarà de que és la passiva</p> <p><b>SO:</b> Pues per això és beneficiós una escola rural</p> <p><b>AR:</b> A algun li sonarà</p> <p><b>SO:</b> Els de quart al ja haver-ho treballat després ja han escoltat moltes coses</p> <p><b>DOC 3:</b> També, per exemple 4rt, 5é i 6é estem en una mateixa aula I quan la mestra està explicant als alumnes de 6é, els de 4rt i 5é aprenen coses que encara no han donat</p> <p><b>DOC 5:</b> Si expliquen a algun major algo a tu també et serveix</p> <p><b>DOC 9:</b> I com som varios cursos els xicotets aprenen més</p> <p><b>DOC 11:</b> els més xicotets aprenen un poc més i van fet i eu aprenen</p> <p><b>DOC 12:</b> el curs més menor pot aprendre dels més majors el que lis explica la gent</p> <p><b>EP. EF</b> Molt positiu, perquè intercanvien experiències. Jo destacaria als més menuts que observen i copien el que fan els més majors i quan els toca fer-ho moltes vegades ja saben.</p> <p><b>EP. EF</b> Pues com són molt pocs, compartir experiències i jocs de forma conjunta i integren als més menuts en les classes.</p>	
<p>Si em poden fer repassar coses</p> <p>Si que són molt creatius i que poden fer moltes coses</p> <p><b>DOC 11:</b> Els més majors recorden el que estan donant els de un curs menys o dos</p>	<p><b>AP-MULTIG-POSIT-GRANS-REP-MENUT</b></p>
<p><b>RU:</b> Els agrupaments</p> <p><b>RU:</b> Poder barrejar lo que són alumnes de diferents edats en una mateixa classe.</p> <p><b>RU:</b> Era molt familiar però les classes no estaven agrupades</p> <p><b>RU:</b> Les classes no eren molt grans eren de 20-25 alumnes però era prou familiar</p> <p><b>RO:</b> Jo també, la meua també era una escola d'una línia xicoteta... però no estaven les classes agrupades</p> <p><b>RU:</b> I ací en estes escoles és que si no s'agrupen entre ells...</p> <p><b>RO:</b> Tampoc en són molts</p> <p><b>RU:</b> perquè és que sinó no podrien jugar</p> <p><b>AR:</b> Si que quan no hi ha més, nia lo que nia</p> <p><b>EP. EF</b> Depén de l'any, del curs escolar... ara mateix tenim cursos que van sols, un sol nivell però d'altres que van agrupats amb un o dos cursos més.</p> <p><b>EP. EF</b> En funció de la quantitat d'alumnes es divideixen els grups i podria dir que solen estar agrupats en dos o tres nivells per aula.</p>	<p><b>DIF-ER-EORD-GRUPS-MULTIG</b></p>
<p><b>AR:</b> Ahí ja no</p> <p><b>RO:</b> Ahi la diferència si que crec jo...</p> <p><b>RO:</b> Si però també hi ha diferències a nivell personal també, a nivell personal també</p> <p><b>AR:</b> Si perquè els interessos dels majors, els de quart encara... Cinquè i sisè si que eu vec perfecte</p> <p><b>RU:</b> Si lo que eren antigament eren els cicles</p>	<p><b>AGRUP-EDAT-ALLUNY-NEGAT-INTER-DIF</b></p>

<p><b>AR:</b> Però dubte que de un quart a un sisè a mi me pareix que nia massa edat i ja..</p> <p><b>RO:</b>Ja nian interessos molt diferents</p>	
<p><b>SUBCATEGORIA: RELACIÓ FAMILIAR A CAUSA DELS GRUPS NATURALS</b></p>	
<p><b>RU:</b> Si però a mi m'agrada més la relació en este tipo de centres d'escoles perquè veus alumnes de primer per exemple jugant a futbol en el pati</p> <p><b>RU:</b> En alumnes de sisè, cosa que en una escola ordinària</p> <p><b>SO:</b> Ni per asomo</p> <p><b>RO:</b> Has d'establir torns perquè els de sisè en els de segon vamos...</p> <p><b>RU:</b> jo en el CRA que estava jugaven els d'Infantil a futbol en els de sisè</p> <p><b>RO:</b> Dalt del tobogan esta Josevi i està Eric i tot</p> <p>DOC6: Poder hi haure 3 cursos en una classe però pots fer molt amics EP. EF com son pocs estan obligats a ajuntar-se tots i a compartir experiències. El exemple el trobem en el pati, on tots juguen a futbol, colpbol, etc. sense distingir per edats.</p>	<p><b>REL-FAMIL-ALUMN-DIF-EDATS</b></p>
<p>Al ser un curs no teníem tants amics no mos coneixíem tota l'escola perquè era una escola molt gran i ací ens coneguem tots i podem fer activitats junts i allí no fèiem activitats junts diversos cursos</p> <p>hi han altres escoles que no coneixen ni a la mitat perquè són 800</p> <p>Pues més positiva que a una escola normal perquè tots mos coneguem</p> <p>DOC1: I jo conec a tot el col·legi i no sé si tu a l'antiga escola coneixies a tot el col·legi</p>	<p><b>REL-COMP-PROX-DIF-EORD</b></p>
<p>Si (al ser una família més tancada)</p> <p>DOC 2: Així que no et preocupes perquè seràs ben rebut</p> <p>DOC 6: no dubte ni un segon en que en qualsevol moment et podràs unir a la família</p> <p>DOC 8: Coneixeràs a gent nova i els alumnes et cauran molt bé</p>	<p><b>ACCEP-POSIT-ALUMN-NOUVIN</b></p>
<p>coneixes a tots els xiquets del col·legi</p> <p>conec a tot el col·legi ja que som poquets</p> <p>És molt bona te portes molt bé en ells i te cauen molt bé tots</p> <p>Molt bona perquè som molt poquets</p> <p>tots se coneixen hi ha menos gent i tots són amics, hi ha molta gent que és família d'altra i tot això</p> <p>som poquets i ens podríem fer amics de seguida de tots ràpidament</p> <p>Que com tots ens coneguem tenim més confiança els uns amb els altres i podem fer més coses</p> <p>Si no sé perquè podem tindre més amics</p> <p>és una escola rural i mos coneguem tots</p> <p>ací ens coneguem tots i podem fer activitats junts</p> <p>que al ser menos alumnes podem jugar tots entre tots</p> <p>nia una molt bona relació amb els altres</p> <p>ens coneixem tots</p> <p><b>RO:</b> És que tu ara t'asomes al pati i estan tots jugant</p> <p>DOC 2: Com veus som poquets xiquets però tu tens que fer amics i apollar-te en ells</p> <p><b>DOC 3:</b> És una escola que al ser poquets xiquets ens coneguen tots</p> <p>DOC 4: J: I a més ací pots conèixer a tots els xiquets I així mai estaràs avorrit en el pati I el menjador, està tot ple de xiquets</p>	<p><b>RATIO-RED-GEN-CLIM-FAM-ALUMN</b></p>

<p>DOC 6: Ací podràs fer molts amics i dur-te bé amb tots els que vulgues</p> <p>DOC 12: Té moltíssims avantatges, ens coneguem tots</p> <p>Per a mi és una escola que ens coneguen tots i som tots amics</p> <p>Podràs tindre molts amics ací</p>	
<p>Que ací es coneguem tots i som com una família</p> <p>estan tots més units som com una família, estem en confiança, juguem entre tots, podem tindre més amics</p> <p>AR: Jo diria que són els meus fills... és que en tens tant pocs i ells contenen, xarren...</p> <p>DOC 2: Som com una gran família</p> <p>DOC 5: Som una escola molt unida</p> <p>DOC 6: Ací en l'escola no som alumnes sinó una família</p> <p>DOC 8: Este es Infantil i tots es volen com a germans</p> <p>DOC 11: Aquesta escola és molt familiar</p> <p>EP. EF realment són una gran família i per molt que una vegada s'enfaden, després tornen a ser una pinya</p>	<p><b>ERURAL-FAMIL</b></p>
<p>EP. EF Són grups dins i fora, ací com són pocs juguen i ixen pel poble amb la mateixa gent, els companys són els amics</p>	<p><b>GRUPS-NATUR-ERURAL-DINS-FORA</b></p>
<p>DOC 10: I no hi ha tants problemes ni baralles</p> <p>EP. EF realment són una gran família i per molt que una vegada s'enfaden, després tornen a ser una pinya</p> <p>EP. EF Normalment si, solen portar-se generalment bé perquè saben el que hi ha, ens coneguem tots i sabem que això va afectar a tot el seu comportament.</p> <p>EP. EF Això no significa que quan algú té el seu dia puga rebotar a la resta de la classe.</p>	<p><b>PROBL-COND-RED-FAM</b></p>
<p>EP. EF generalment predomina un bon ambient a classe. Això si, és típic observar algun "mosqueig" entre ells, igual entre els millor amics o amigues que amb el pas dels dies tornen a ser inseparables</p>	<p><b>CLIM-AULA-POSIT-ERURAL-GRUPS-NATUR</b></p>
<p>EP. EF Jo pense que si, per a ells és una forma d'alliberar energies i divertir-se. Això no significa que vinguen i facen el que vulguen, però si que tinguen un interès especial en que toque EF i que pregunten que toca fer hui i este tipo de coses...</p> <p>EP. EF Ja saps que en aquest sentit, alguns companys tutors ens envegen, però bueno nosaltres a ells també en altres, cadascú té lo seu</p> <p>EP. EF No tindria per què, supose que depèn del centre, dels xiquets, etc. però bueno en el meu cas si que crec que venen motivats, també crec que l'EF en centres més grans és motivadora</p>	<p><b>EF-AFAV-COH-GRUP</b></p>
<p>EP. EF però igual si que ací en estes escoles es fan dinàmiques més conjuntes i que impliquen a tots els alumnes, es treballa també fora del centre, amb l'altre aulari, tenen molta decisió en les activitats que es fan, i tot això els motiva.</p>	<p><b>DIN-ERURAL--MOTIV-AFAV-COH-GRUP</b></p>
<p><b>SUBCATEGORIA: EXPERIÈNCIA MOTRIU DIVERSA</b></p>	
<p>EP. EF Però bueno, tots sabem que el predomini del futbol i altres esports més mediàtics sempre estan presents</p> <p>EP. EF Un dels principals si</p>	<p><b>INFL-ESP-MAS-AF-EXTRAESC</b></p>
<p>EP. EF Bueno ara està molt de moda els patins, sempre tenen passió pels patins i parlen de tot açò en l'escola.</p> <p>EP. EF açò sempre torna tots els anys a ser protagonista</p>	<p><b>INFL-MITJ-COM-AF-ESC-EXTRAESC</b></p>

<p>EP. EF També els agrada el tema de les trompes, les xapes... açò sempre torna tots els anys a ser protagonista</p> <p>EP. EF La veritat és que els xiquets veuen des de menuts l'entorn natural com una forma de vida, com un lloc on poden fer esport i jugar...</p>	<p><b>ENT-RURAL-AFAV-TREB-CONTIG-VINC-TRAD-POPUL</b></p>
<p>EP. EF si que diria que pel fet de ser un poble poden jugar més al carrer i divertir-se amb els seues amics, practicar esport, jocs,etc</p> <p>EP. EF Ací poden eixir de casa casi amb total llibertat i açò es molt positiu, els permet tindre moltes més experiències</p> <p>EP. EF Ací és habitual vore a gent al carrer, corrent pel terme, en l'assut practicant esport, etc.</p> <p>EP. EF En una ciutat més gran, en les capitals açò és prou impensable.</p> <p>EP. EF Directament interactuen, cosa que en les grans ciutats no passa o passa poc.</p> <p>EP. EF A vore ajuda, tenen més experiències i més variades...</p> <p>EP. EF ara bé si que els permet practicar coses més distintes i no fer sempre els mateixos jocs, esports o activitats generalment marcades per la societat, ja saps de que et parle</p> <p>EP. EF La veritat és que els xiquets veuen des de menuts l'entorn natural com una forma de vida, com un lloc on poden fer esport i jugar...</p>	<p><b>ENT-RURAL-INCR-DIV-EXP-MOTRIU</b></p>
<p>EP. EF A vore ajuda però després el nivell motriu depèn de cada alumne. Hi ha moltes diferències entre uns i altres, com en una escola més gran.</p> <p>EP. EF Realment, jo que he treballat en les dos, no seria capaç de dir que jugar al carrer i amb l'entorn els faja ser més rics motriument, perquè hi ha de tot...</p> <p>EP. EF ara bé si que els permet practicar coses més distintes i no fer sempre els mateixos jocs, esports o activitats generalment marcades per la societat, ja saps de que et parle</p>	<p><b>EXP-MOTRIU-DIV-NO-DET-GEN-NIVELL-ALUMNE-AFAV</b></p>

**Exemple de llegenda de codis utilitzats en l'anàlisi:****CATEGORIA 1. SER ALUMNE D'UNA REALITAT DIFERENT****RÀTIO REDUÏDA**

ERURAL-POCS-ALUMN-DIF-EORD. L'escola rural té pocs alumnes a diferència de l'escola ordinària.

AVAN-RATIO-RED. Avantatges de tenir una ràtio reduïda.

DESAVAN-RATIO-RED. Desavantatges de tenir una ràtio reduïda.

**HETEROGENEÏTAT-AGRUPACIONS MULTIGRAU**

AP-MULTIGR-POSITIV-APREN-RECIP-CURSOS. L'aprenentatge multigrau és positiu ja que propicia l'aprenentatge recíproc entre diferents cursos.

AP-MULTIG-POSIT-MENUT-APREN-GRANS. L'aprenentatge multigrau és positiu ja que els menuts poden aprendre dels més grans.

AP-MULTIG-POSIT-GRANS-REP-MENUT. L'aprenentatge multigrau és positiu ja que els grans poden repassar el que treballen els menuts.

DIF-ER-EORD-GRUPS-MULTIG. Diferència entre l'escola rural i la ordinària: agrupacions multigrau.

AGRUP-EDAT-ALLUNY-NEGAT-INTER-DIF. Les agrupacions d'edat allunyades entre sí poden ser negatives ja que presenten interessos diferents.

**RELACIÓ FAMILIAR A CAUSA DELS GRUPS NATURALS**

REL-FAMIL-ALUMN-DIF-EDATS. Relació familiar entre alumnat de diferents edats.

REL-COMP-PROX-DIF-EORD. Relació entre companys pròxima, a diferència de l'escola ordinària.

ACCEP-POS-ALUMN-NOUVIN. Acceptació positiva de l'alumnat nouvingut al centre.

RATIO-RED-GEN-CLIM-FAM-ALUMN. La ràtio reduïda genera un clima familiar entre l'alumnat de l'escola rural.

ERURAL-FAMIL. L'escola rural és una gran família.

GRUPS-NATUR-ERURAL-DINS-FORA. Grups naturals de l'escola rural amb transcendència dins i fora del centre.

PROBL-COND-RED-FAM. Problemes conductuals reduïts a causa de la familiaritat entre l'alumnat.

CLIM-AULA-POSIT-ERURAL-GR-NAT. Clima d'aula positiu en l'escola rural a causa dels grups naturals.

EF-AFAV-COH-GRUP. L'Educació Física afavoreix la cohesió grupal.

DIN-ERURAL-MOTIV-AFAV-COH-GRUP. Les dinàmiques de l'escola rural són motivadores i afavoreixen la cohesió grupal.

**EXPERIÈNCIA MOTRIU DIVERSA**

INFL-ESP-MAS-AF-EXTRAESC. Influència dels esports de masses en l'activitat física escolar i extraescolar.

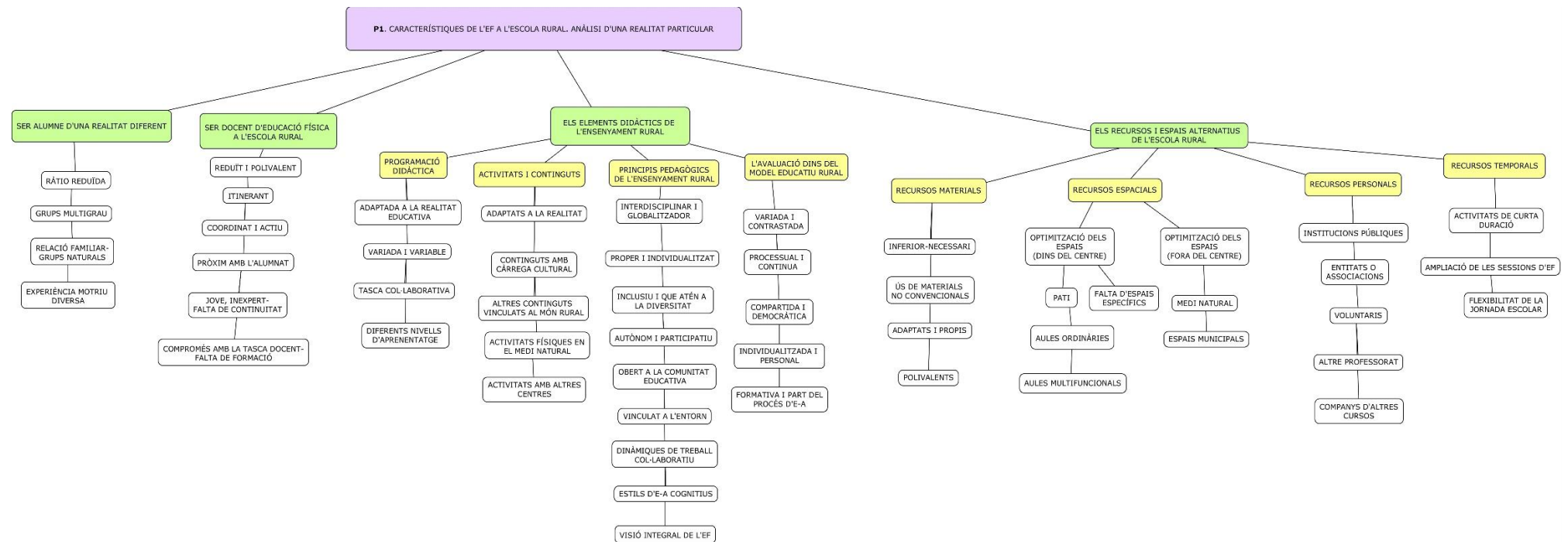
INFL-MITJ-COM-AF-ESC-EXTRAESC. Influència dels mitjans de comunicació en l'activitat física escolars i extraescolars.

ENT-RURAL-AFAV-PRES-CONT-TRAD-POPUL. L'entorn rural afavoreix la presència de continguts vinculats amb les tradicions populars.

ENT-RURAL-INCR-DIV-EXP-MOTRIU. L'entorn rural incrementa la diversitat d'experiències motrius.

EXP-MOTRIU-DIV-NO-DET-GEN-NIVELL-ALUMNE-AFAV. L'experiència motriu diversa no determina l'increment del nivell motriu de cada alumne en particular.

# ANNEX 9: Ampliació del mapa conceptual P1. Característiques de l'EF a l'escola rural.





## **ANNEX 10: Documentació del centre**

### **Curs 2013-2014**

L'escola fins el curs 2013-1014, sempre ha comptat amb el mateix personal funcionari de carrera definitiu. Donat les circumstàncies del centre, aquest sols tenia definitius 1 mestra d'infantil i 2 mestres de primària. I és en aquest curs quan aquests docents es jubilen, donant pas a una nova generació de docents.

El centre compta amb aquesta realitat a la finalització del període de matriculació

Vacants al centre per al curs 2014-15	
2 infantil	2 primària

Distribució de l'alumnat al curs 2014-2015		
2 aula d'infantil (vacant creada ocupada per docent definitiva+ vacant habilitada ocupada per docent provisional+vacant de recolzament itinerant)	1 aula de primària (vacant creada ocupada per docent provisional)	1 aula de primària (vacant creada ocupada per docent provisional)
3-4-5 anys junts	1r-2n-3r	4rt-5é- 6é

<b>Alumnat total al centre: 44 alumnes</b>
--

### **Curs 2014-2015**

L'inici d'aquest curs esdevé diferent per a la nova directora. És durant l'agost quan es signa la creació del Cra Ribera Baixa i a més, tota la plantilla de personal docent del centre, tota ella provisional, és nova. La directora forma part de l'equip directiu del Cra, desenvolupant la tasca de cap d'estudis.

I és aquest curs quan s'obren les portes de l'escola a les famílies. Comença a donar vida al pati amb la construcció d'un hort i junt a alumnat i pares i mares decoren i pinten l'escola. I es realitzen les primeres portes ofertes de l'escola de Fortaleny.

Situació real a la finalització del període de matriculació del curs 2014-2015

Vacants al centre per al curs 2015-16	
1 infantil	3 primària

Distribució de l'alumnat al curs 2015-2016			
2 aula d'infantil (vacant creada ocupada per docent definitiva+vacant habilitada ocupada per docent provisional+vacant creada de recolzament ocupada per docent definitiva)	1 aula de primària (Vacant creada)	1 aula de primària (Vacant habilitada)	1 aula de primària (vacant creada)
3-4-5 anys junts	1r	2n-3r	4rt-5é- 6é
21 xiquets	13 xiquets	17 xiquets	10 xiquets

**Alumnat total al centre: 61 alumnes**

Aquest curs va aconseguir l'objectiu marcat. Que els i les alumnes censats i censades al poble tornaren a l'escola de Fortaleny.

Es produeix un increment de la matrícula en un 38%

### Curs 2015-2016

El curs 2015-16, és considerat a nivell administratiu el primer de funcionament del CRA Ribera Baixa. Al centre ja li és assignat tot el professorat definitiu tant a nivell de centre com a nivell de CRA.

Amb aquesta plantilla i amb gran part de la documentació del CRA elaborada, es posa en funcionament de nou la coordinació de PFC. Oferint un projecte de formació comú a tot el claustre.

L'escola dona a conèixer la formació del seu claustre a les famílies, continua obrint les portes de l'escola, continua amb el canvi de les seues aules, el canvi amb la visió de l'ensenyança i la mirada als xiquets i es fa ús de les xarxes socials.

Obrim part de la nostra formació a altres escoles i docents i aconseguim un encontre de reflexió de docents on parlem de l'escola de volem.

S'interessen pel centre famílies nouvingudes procedents d'altres poblacions, col·lectius de professorat, etc.

A més, junt a la tasca de l'Ajuntament, s'aconsegueix l'obertura de l'aula experimental de 2 anys. Única en tota la Ribera Baixa.

Finalitzades les portes obertes i el conseqüent període de matriculació la situació real del centre queda de la següent manera.

Vacants al centre per al curs 2016-17	
4 infantil	4 primària

Distribució de l'alumnat al curs 2016-2017					
Aula 2 anys	2 aula d'infantil (definitiva) (habilitada) (habilitada) (recolçament definitiva itinerant)	1 aula de primària (def)	1 aula de primària (Hab)	1 aula de primària (hab)	1 aula de primària (def)
	3-4-5 anys junts en 2 espais	1r	2n	3r - 4rt	5é- 6é
18 xiquets	32 xiquets	7 xiquets	16 xiquets	18 xiquets	13 xiquets

**Alumnat total al centre: 104 alumnes**

Es produeix un increment de la matricula en un 70'5%

### Curs 2016-2017

La mancança i precarietat de l'espai fa que sols es puguin matricular els xiquets empadronats en l'escola i germans d'alumnat del centre.

Això fa que moltes famílies es queden a l'espera i excentes de matriculació en el centre.

Es baixa la ratio de les aules de 2 anys i d'infantil i s'habilita una nova aula d'Educació Primària degut al nombre d'alumnat.

Es passa a utilitzar la sala de mestres i l'aula d'informàtica com a aula. Ja estan tots els espais del centre ocupats.

Vacants al centre per al curs 2017-18							
4 infantil				5 primària			
Distribució de l'alumnat al curs 2017-2018							
Aula 2 anys	1 aula d'inf (def)	1 aula d'inf (hab)	1 aula de primària (def)	1 aula de primària (Hab)	1 aula de primària (hab)	1 aula de primària (hab)	1 aula prim. (def)
	Recolzament (hab) Recolzament itinerante (def)						
	3 anys	4-5 anys	1r	2n	3r	4rt	5é 6é
12 xiquets	14	25	11 xiquets	7 xiquets	17 xiquets	9 xiquets	18 xiquets
	39 xiquets						

#### Alumnat total al centre: 113 alumnes

Degut a que el centre no disposa d'espai 12 famílies s'han quedat excloses al període de matriculació. A més s'ha baixat la ràtio de 2 anys a 12 alumnes i per cada curs d'infantil a 11 alumnes.

#### Evolució de la matricula

Curs	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Alumnat total al centre	44	61	104	113
Alumnat matriculat nouvingut		17	43	19
Percentatge de l'augment de matricula		38%	70'5%	31,20%

#### El padró municipal per als propers anys

El padró municipal registra un total de nascuts a l'any

- 2016 de 7 xiquets/etes
- 2017 de 7 xiquets/etes

Es preveu una estabilitat de matricula per als anys vinents. Sense comptar amb els germans dels i les alumnes ja matriculats que venen d'altres localitats i alumnat nouvingut.

## Principis que fonamenten el projecte educatiu

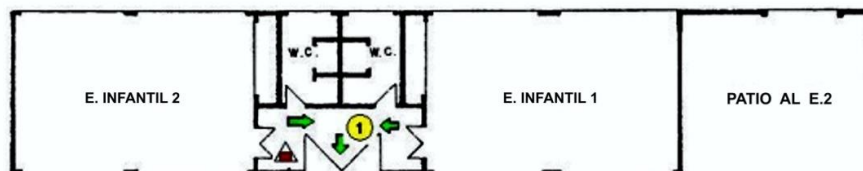
- La cura de totes les persones que formem la comunitat educativa.
- El reconeixement dels infants com a ciutadans de l'avui, del present.
- La pràctica de l'escolta i del diàleg respectuós.
- La valoració i acceptació de la diversitat.
- L'escola participativa i comunitària.
- La formació de l'equip docent viscuda com una responsabilitat
- La qualitat dels espais i dels ambients.
- L'escola com a organisme viu, com a espai de convivència i d'intercanvi relacional entre adults i infants.
- L'escola com a espai d'infants, que parteix de la mirada dels nens i de les nenes. L'adult ha d'interpretar aquesta mirada i crear un entorn coherent amb els processos de vida dels infants.
- La relació amb l'entorn. La vida ha d'entrar a l'escola, i l'escola ha d'estar estretament relacionada amb l'entorn; les interrelacions entre el medi escolar i social fan que l'escola esdevingui un espai de l'avui i de l'ara.
- Un projecte educatiu democràtic i participatiu, compromès amb les persones, centrat en un bon clima i un alt nivell d'implicació, capaç de transformar els conflictes en aspectes positius per a la reflexió.





### Distribució actual del espais

L'aulari d'infantil està composta per un hall que dona accés als banys i a les dues aules.



E-I PLANTA B.

L'aulari de primària té dues plantes. A la planta baixa estan ubicades:

PLANTA BAIXA	PRIMERA PLANTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magatzem de material</li> <li>- Magatzem de la caldera</li> <li>- l'aula de 2 anys (A.5)</li> <li>- la cuina i el menjador</li> <li>- El gabinet psicopedagògic</li> <li>- El despatx de direcció</li> <li>- Banys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 aules de primària</li> <li>- 2 banys molt menuts</li> <li>- 1 magatzem de material dins de l'A.1</li> <li>- hall</li> </ul>

- L'A.4, era l'aula d'informàtica on ara estan els xiquets de 1r de primària que té 2 xiquets amb N.E.E. (autisme i síndrome de west)
- L'A.6, que era la sala de mestres i ara és l'aula de 2n de primària. És un espai molt menut.

