

**EXPERIENCIA EDUCATIVA
EDUCAR DESDE UN CRA**

Luis Tapia Martín
Paloma Castro Villén
Profesores del CRA de Lozoyuela

1. ¿DE DÓNDE VENIMOS?

Los Colegios Rurales Agrupados, C.R.A., tal y cómo los conocemos en la actualidad, surgen a partir de experiencias pedagógicas innovadoras promovidas y promulgadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, M.R.P., en los años 80 en el ámbito rural. De este modo se erige un nuevo modelo de escuela rural, que dista mucho de la escuela unitaria recogida en Ley Moyano de 1858, como modelo escolarizador.

Fue a partir de la Ley General de Educación en 1970, cuando se incluyen a las zonas rurales desfavorecidas en el Real Decreto de 13 de abril de 1983, regulador de la Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia “para compensar y corregir positivamente, actuaciones de desigualdad educativa de determinados sectores”.

En Cataluña datan Circulares de 1984 y Decretos específicos en el año 1988. El Ministerio de Educación y Ciencia los regula mediante Real Decreto en 1986, R.D. 2731/1986 de 24 de diciembre, como veremos en este artículo.

En la Comunidad de Madrid se introducen los C.R.A. a partir de programas pioneros de Educación Compensatoria en el valle del Lozoya, a mediados de los años 80. El equipo Educación Compensatoria de Rascafría, crea un centro de recursos con financiación propia y allí se centraliza la organización tanto material como pedagógica, de los diferentes colegios rurales de la zona. En el valle del Lozoya, con una infraestructura similar a las actuales cabeceras de C.R.A., se empieza a gestar el nuevo modelo educativo rural madrileño. Posteriormente se generaliza el modelo C.R.A., a mediados de los años 90, teniendo como principal referente las Zonas Escolares Rurales, Z.E.R., de Cataluña.

En la actualidad, en Madrid hay 8 C.R.A.s:

- 3 en la zona este: C.R.A. de Anchuelo, C.R.A. de Los Olivos y C.R.A. de Orusco.
- 4 en la zona norte: C.R.A. de Cabanillas, C.R.A. de Lozoya, C.R.A. de Lozoyuela y C.R.A. de EL Vellón.
- 1 en la zona oeste: C.R.A. de Zarzalejo.

En los C.R.A.s madrileños, están escolarizados alrededor de 2000 alumnos y alumnas procedentes de más de 30 municipios de la Comunidad. Aquí radica una de las razones de importancia de los Colegios Rurales Agrupados, su gran área y zona de influencia. Estos colegios recogen, mediante rutas escolares, a alumnos de muchos municipios circundantes, incluso de otras Comunidades Autónomas, asegurando el derecho constitucional a una educación de calidad. El transporte escolar, en zonas como la sierra de Madrid, en invierno, es una tarea ardua y difícil.

2. ¿QUÉ SOMOS?

Un Colegio Rural Agrupado, es un centro educativo donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria en un entorno rural. Tiene diferentes denominaciones en función de su localización geográfica. De

este modo se denominan Zonas Escolares Rurales, Z.E.R., en Cataluña, Colegio Público Rural, C.P.R., en Andalucía y C.R.A en Madrid, por ejemplo.

Un CRA, es un centro único, con aulas dispersas en diferentes localidades más o menos cercanas. Generalmente se agrupan localidades en las que su número de alumnado no permita tener un curso por nivel educativo, colegio de línea¹. La localidad donde haya más aulas será la cabecera del CRA, dónde se centraliza el trabajo administrativo y la dirección.

Imagínense una escuela cuyas aulas, en lugar de estar distribuidas a ambos lados de un pasillo y en distintos pisos de un edificio, están dispersas en una zona geográfica concreta. Se trata pues de “un colegio cuyo pasillo es la carretera”.

Una C.R.A. está formado por un número de localidades, que constan, a su vez de una o más unidades. Cada unidad tiene un maestro tutor que generalmente imparte Educación Infantil o Educación Primaria: Lengua Castellana, Conocimiento del Medio, Matemáticas, Educación Artística y Atención Educativa.

Las áreas de Educación Física, Música y Lengua Inglesa son impartidas por maestros itinerantes que se desplazan, con su coche propio, entre las aulas de las distintas localidades del CRA, en horario correspondientes al recreo o a horas de obligada permanencia en el centro (exclusiva).

También son itinerantes los maestros de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, que se trasladan a los centros donde hay alumnos que precisen de su atención especializada.

Un C.R.A. cuenta también con la participación de un equipo psicopedagógico encargado del diagnóstico y seguimiento de posibles ACNEAES (alumnos con necesidades educativas de apoyo educativo) así como de otras labores de apoyo y asesoramiento al profesorado y a las familias del centro.

Otra característica específica de estos centros son las aulas mixtas, es decir, varios niveles educativos en una misma aula. Las ratios de estas aulas mixtas suelen ser más bajas que en las aulas ordinarias comunes y generalizadas de nuestro sistema educativo.

A nivel pedagógico, las peculiaridades geográficas de este tipo de agrupamientos escolares hace necesaria la reunión periódica de los miembros del Claustro, con el objeto de realizar labores de coordinación didáctica de todos los temas pedagógicos del Centro. Dichas reuniones son semanales y se realizan en horario de tarde, generalmente en la sede o cabecera del C.R.A., organizándose tanto el horario del alumnado como del profesorado.

En cada municipio destaca el Encargado de Localidad, que organiza el trabajo cooperativo de los docentes del pueblo así como la coordinación con el Ayuntamiento y su equipo municipal.

3. ¿LOS C.R.A.s EN LA LEGISLACIÓN?

En las leyes educativas siempre se ha fomentado el modelo urbano de Educación, así ni la Ley General de Educación de 1970, L.G.E., ni la Ley

Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, L.O.D.E., ni la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, L.O.G.S.E., ni la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos de 1995, L.O.P.E.G.C.E., se ocuparon de dar entidad a la escuela rural.

Es cierto que a partir de 1970 se trata la educación rural, como señalamos anteriormente, para compensar desigualdades, así surge el Real Decreto de 13 de abril de 1983, regulador de la Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia. Se pretende conseguir un modelo de organización para la escuela rural que, sin desarraigar al alumnado de su entorno, fuese considerado de calidad y equiparable a los centros urbanos en cuanto a su prestigio pedagógico.

En Cataluña se publica en 1984 una Circular que será ratificada y ampliada por el Decreto 95/1988 de 27 de julio de constitución de las Zonas Escolares Rurales (ZER) (DOGC núm. 1032, 19/8/88).

El Ministerio de Educación y Ciencia, (Real Decreto 2731/1986 de 24/12/86, -BOE 9/1/87), y Andalucía, (Decreto 29/1988, 10/2/88 -BOJA 4/3/88), también publicarán su regulación de las escuelas rurales (Centros Rurales Agrupados, C.R.A. y Colegios Públicos Rurales, C.P.R.). Posteriormente, lo harán otras Comunidades Autónomas como Canarias, Galicia y Valencia.

Se produce un cambio significativo en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, L.O.C.E., ya que por primera vez se trata a la escuela rural como entidad diferente y diferenciada. Así en su CAPÍTULO VII. De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas en sus artículos 40 y 41 se destaca el entorno rural:

Artículo 40. Principios

1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

Artículo 41. Recursos

1. Las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa.

3. Excepcionalmente, en aquellos casos en que, para garantizar la calidad de la enseñanza, los alumnos de enseñanza obligatoria hayan de estar escolarizados en un municipio próximo al de su residencia... las administraciones... prestarán de forma gratuita los

servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

Esta dimensión es recogida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, L.O.E., en su TÍTULO II - Equidad en la Educación, CAPÍTULO II - Compensación de las desigualdades en Educación en los artículos 80-82.

Artículo 80. Principios.

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Artículo 81. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la Educación Básica y para progresar en los niveles posteriores.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.

3. En la Educación Primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.

4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título (Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la Educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.

Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la Educación Básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

Cabe destacar el escaso desarrollo legislativo en este ámbito de la Comunidad de Madrid con respecto a otras comunidades. Se hace indispensable un marco legislativo específico sobre itinerancias, ratios, plantillas y reconocimiento del personal docente que reseñe y recoja la singularidad de este tipo de docencia con respecto a centros ordinarios en zonas urbanas más favorecidas, una vez explicado el papel relevante educador, formador y compensador de desigualdades de este tipo de centros.

4. A DÓNDE VAMOS: ANÁLISIS PROFUNDO

4.1 Debilidades

Es un error caer en los dimorfismos que identifican las zonas rurales generalmente con incultura, antigüedad, simpleza... Las zonas rurales, tal y como manifiestan Fraile, Irirarte y Olalla (2000) se enfrentan a una serie de desventajas; ausencia de servicios sociales y culturales, deficientes vías de comunicación, dificultades de desarrollo y mantenimiento de la población; esto requiere una política global diferente que cree las infraestructuras necesarias para frenar su aislamiento y despoblación y proporcione a este sector una verdadera igualdad de oportunidades respecto de los núcleos urbanos.

Siguiendo a Fernández, Madera y Sabín; “es preciso aunar los esfuerzos de los distintos agentes educativos para situar la escuela rural y la educación que en ella se imparten en el marco que le corresponde, sin desventajas ni discriminaciones”.

En palabras del profesor Sauras (2000); Es fundamental proporcionar al profesorado herramientas útiles para hacer frente a la desigualdad motivada no sólo por las diferencias individuales, sino también por los distintos niveles educativos que componen las aulas y convierten la labor docente en una ardua tarea, escasamente valorada.

Palomares (2000), al indagar sobre las variables que condicionan la satisfacción de los maestros que trabajan en los CRAS de Cuenca, comprueba que los maestros consideran que su trabajo no está bien considerado, ni bien remunerado, ni es un trabajo llevadero. A pesar de estas apreciaciones, los maestros/as encuestados/as, se muestran bastante satisfechos con su profesión observando que es la vocación el motor de su profesión.

En efecto, la motivación del profesorado es envidiable. La vocación de ser maestro cobra su importancia y valor esencial en este tipo de entornos. Desde la Administración Educativa se debería intentar estabilizar la plantilla en las escuelas rurales, lo que favorecería la consolidación de proyectos en el medio y largo plazo, mediante compensación de horas para sexenios, mayor

puntuación a efectos de concurso de traslados, etc. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación, L.O.M.C.E., deja una puerta abierta, por medio de los proyectos propios, sin ser la solución definitiva y esperada, en cuanto a reconocimiento social y profesional en estos puestos singulares.

La formación del profesorado en las diferentes universidades, en lo que respecta al ámbito rural, es prácticamente nula. En el mejor de los casos existe un máster específico. No se contempla ni en la formación inicial ni en la permanente, de manera que ayude a superar la percepción inicial de aislamiento que supere el aislamiento del maestro rural; caso bien distinto sucede en Cataluña.

Resaltamos aquí los intentos de suplir esta carencia formativa, impulsados por la Universidad Autónoma de Madrid en su programa de Prácticum por medio de ponencias, coloquios, debates... De este modo, los futuros compañeros entran en contacto con esta realidad, su metodología, experiencias laborales en aulas mixtas... cumplimentando su formación académica y solventando de modo brillante esta debilidad curricular de sus planes de estudio.

La lejanía, dificultad y aislamiento geográfico con respecto a los núcleos urbanos puede ser una rémora, si bien la comunicación en la Comunidad de Madrid ha mejorado considerablemente en los últimos años.

4.2. Amenazas.

“La perspectiva ocupacional, define la sociedad rural como aquella que se dedica a la agricultura, la ganadería o la silvicultura. Pero ese criterio no abarca a toda la realidad que pretende designar porque dentro de las comunidades rurales existen personas que no se dedican a esas ocupaciones aunque comparten buena parte de sus patrones culturales y de comportamiento, de manera que al ocupacional se le presupone un criterio espacial que definiría lo rural como el espacio donde se asienta una sociedad básicamente regida por las formas de producción agrarias y ciertas características culturales diferenciadoras. El problema del criterio espacial radica en dónde poner el límite (por localización o número de habitantes, por ejemplo) que separe lo rural de lo urbano, de manera que se recurre a un tercer criterio, el cultural, que pretendería resolver la cuestión a través del establecimiento de tipos ideales o modelos... Aunque esta perspectiva tampoco solventa el problema, ya que al establecer básicamente dos modelos, el rural y el urbano, tiende a definir aquél más en función de la distancia que los separa de éste y menos en torno a unas características propias), junto con los dos anteriores, nos ofrece un primer acercamiento a cuál es la realidad compleja que podemos entender como medio rural” (Ortega, 1995)

Tal y como indicaba el profesor Ortega (1995) en el párrafo anterior, la principal amenaza de los CRAs es urbanizar lo rural. La falta de Normativa específica conlleva que el desarrollo legislativo de los C.R.A.s está basado en el modelo urbano, aun sabiendo que las características de estos centros son muy diferentes al resto, agudizando ciertos problemas. Los Colegios Rurales Agrupados tienen y deben ofrecer un modelo educativo basado en sus características propias diferenciadoras, diferenciándose por una educación

individualizada, contextualizada y basada en unos aprendizajes significativos funcionales basados en el entorno cercano, en el medio.

En estudios recientes se destacan los resultados de los C.R.A.s en las pruebas P.I.S.A., una vez identificada y ponderada la desviación de la calificación obtenida, correspondiente al nivel socioeconómico familiar y el nivel de estudios de la madre. Por otra parte, las aulas mixtas obtienen mayor rendimiento en este tipo de pruebas que las aulas ordinarias.

4.3. Fortalezas.

Solamente sacando partido a las fortalezas y haciendo un uso estratégico y colaborativo de las oportunidades, se garantizará la supervivencia de las CRAs por encima de motivos económicos o rentabilizadores de los puestos escolares. Sólo así garantizaremos un currículo adecuado al medio rural y una escuela abierta a las familias y al resto de la comunidad educativa. Palomares (2000) afirma en su estudio que los Colegios Rurales Agrupados constituyen un tipo de organización docente para las zonas rurales que genera condiciones de calidad educativa y favorece la compensación de desigualdades.

Los ratios reducidos posibilitan y facilitan la individualización de la enseñanza y una atención mucho más exclusiva y específica a las características singulares de cada educando.

La importancia del tutor y el número de horas que permanece con su grupo de referencia, facilita el desarrollo de metodologías que propenden hacia el desarrollo integral de las Competencias Básicas, C.C.B.B., como ocurre con los proyectos de trabajo, programaciones propias colaborativas de ciclo y/o de centro.

La relación y comunicación con las familias es mucho más íntima y directa que en aulas masificadas, se vive desde el acercamiento y la tarea compartida. Este estrecho trabajo conjunto, ejerce un control diario de cada discente y abre las puertas a la participación activa de las familias en el aula. En esta línea, es importante reseñar el clima de aula y ambiente de centro generado, que en muchas ocasiones facilita e impulsa la implementación de Comunidades de Aprendizaje como eje vertebrador de la vida del grupo, favoreciendo el aspecto motivacional, el centro de interés del alumnado y la adquisición de aprendizajes significativos, cargados de relevancia y funcionalidad.

Las escuelas de Familias posibilitan cauces reales de apertura del centro, trascendiendo en un conocimiento y acercamiento de toda la Comunidad Educativa a la vida del C.R.A.

El docente suple sus carencias formativas en el ámbito de la educación rural, anteriormente indicadas, con ilusión y entusiasmo, impregnados por la línea de trabajo de cada centro. En las diferentes localidades, los docentes, se coordinan semanalmente para desarrollar el trabajo correspondiente al desarrollo de festividades y celebraciones del Proyecto Educativo de Centro, P.E.C. Este trabajo está centralizado en la cabecera o sede y se concreta en cada localidad, atendiendo a las características intrínsecas de cada municipio y

a la idiosincrasia de los docentes que lo conforman y, frecuentemente, la cálida respuesta y la gran acogida de las familias reconforta la moral de cada maestra o maestro.

Los maestros/as de cada localidad funcionan como auténticos equipos de trabajo coordinados por el encargado de localidad, participando todos en la elaboración de propuestas y puesta en práctica de las mismas. Además, todos los maestros del centro se coordinan juntos para mantener una línea de centro que da identidad al CRA, y se coordinan también por ciclos permitiendo desarrollar, cada vez en más áreas, una programación propia.

En los C.R.A.s, la tarea formativa y educadora del docente se vive, te impregna, te engancha y empapa de tal manera que, en la mayoría de los casos, lo que en principio era un destino forzoso o primer destino, acaba siendo tu centro de trabajo por un lánguido periodo de tiempo. Es, en estos casos, cuando la dispersión y aislamiento geográfico pasa a un segundo plano, priorizando el desarrollo personal como piedra angular de la vida profesional.

Las aulas mixtas ofrecen una gran oportunidad al docente y al alumno. En un primer momento necesitaremos cohesionar más al grupo pues al ser grupos multinivelares cambian cada curso modificando los roles del alumnado establecidos en años anteriores. Experiencia destacada son los proyectos propios de convivencia realizados en el CRA de Lozoyuela, cada inicio de curso escolar, a tal efecto. (Próximamente se publicará un monográfico sobre este tema).

Al maestro/a le hacen anticipar más su tarea educativa lo que conlleva un mayor compromiso profesional. Dicho esto, ofrece una serie de ventajas y oportunidades entre las que destacamos que los niveles inferiores alcanzan un mayor nivel académico: por una parte al oír contenidos de los cursos superiores y por otra, al tener como referentes más cercanos a sus compañeros mayores a los que toman como modelos. Además los niños y niñas mayores, explican a los compañeros y compañeras de cursos inferiores, tutorización entre iguales, repasando y organizando sus contenidos de modo permanente al tener que explicitarlo de modo lógico, coherente y ordenado. Este proceso genera una mayor autonomía en el alumnado. Tal y como indicamos anteriormente, los resultados en pruebas PISA son mayores en este tipo de agrupaciones que en grupos ordinarios.

En estas aulas el libro de texto pasa a ser un material de apoyo, un elemento secundario y el desarrollo curricular se articula desde un dominio del currículo y un conocimiento profundo tanto del qué enseñar como del cómo enseñar. Es en este momento cuando cobra importancia el trabajo colaborativo, participativo y democrático del equipo de ciclo para determinar los centros de interés del alumnado, organización y secuenciación lógica de los contenidos teniendo en cuenta las posibilidades del entorno. Se evita pues, la división por niveles, la homogeneización y racionalidad didáctica clásica, academicista y tradicional típica de aulas masificadas urbanas.

En este contexto educativo es importante un escenario instruccional flexible, adaptado a cada momento de actividad en el aula dentro de una misma jornada. La secuencia lógica se recoge en la figura 1.

SECUENCIA LÓGICA EN EL AULA

- MODELADO.
 - PRACTICA GUIADA.
 - PRACTICA COOPERATIVA.
 - PRÁCTICA INDEPENDIENTE.
- 

El maestro/a se sitúa en palabras del profesor Moneo como “aprendiz estratégico” en el aula.

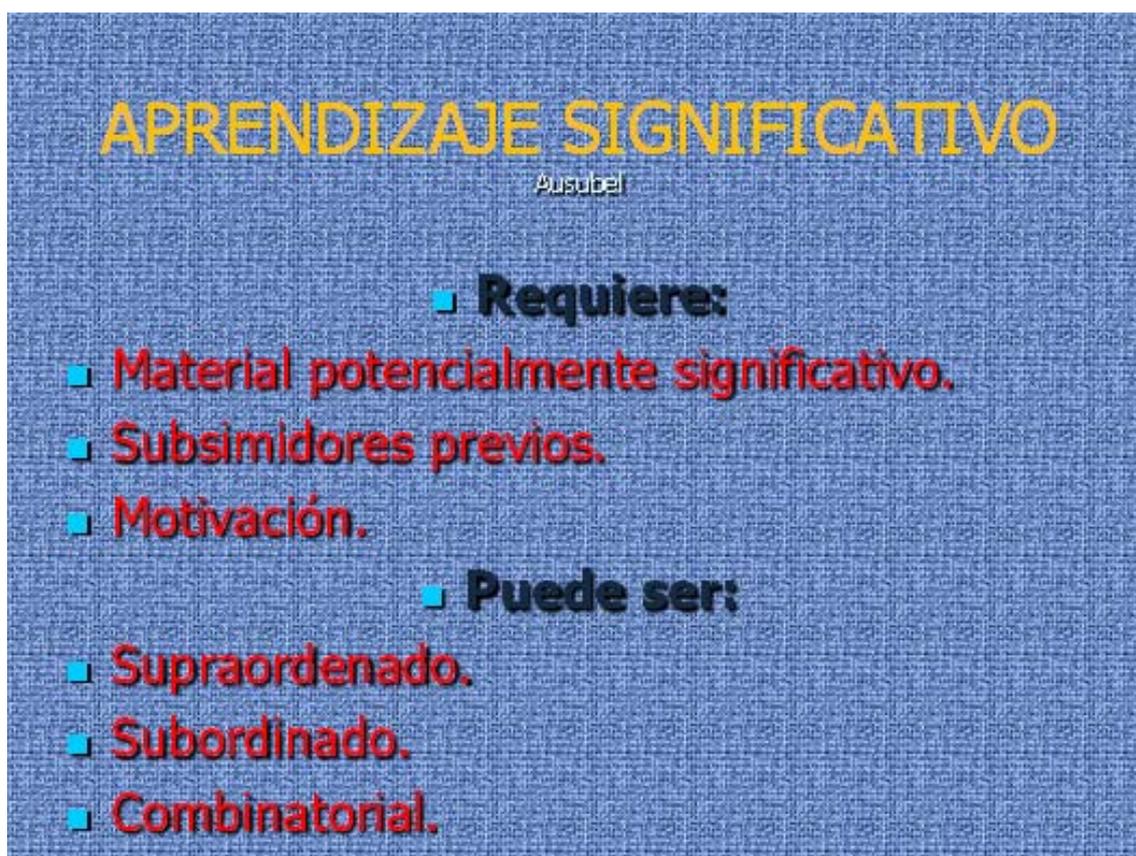
4.4 Oportunidades.

El medio rural se caracteriza por estar conectado con la realidad cercana. Podemos hablar de un tándem escuela-medio, introduciendo la cultura local en el currículo (contenidos subordinados). Este concepto se ve reforzado por un empuje multisectorial como marchamos de estos centros, cobrando importancia la familia y especialmente los abuelos.

Las estrategias didácticas participativas son una gran oportunidad, contextualizando los aprendizajes, favoreciendo el desarrollo de las C.C.B.B.

Baste un ejemplo:

No es lo mismo rellenar las partes de una flor en una ficha de un libro o cuaderno (actividad de lápiz y papel), que en primavera salir al campo con la compañía de un grupo de abuelos, con la intencionalidad de recoger muestras, identificarlas, olerlas, tocarlas, chuparlas, comerlas, clasificarlas, rellenar la ficha y acabar haciendo un herbario de clase de flores de la zona, (aprendizaje significativo contextualizado, relacionado con el medio, implicando a la Comunidad Educativa).



Frente a una escuela pasiva, uniforme, de orden, la escuela rural promulga una Educación diferente y diferenciada, es un “aula viva”.

El maestro rural es el “maestro del pueblo”, con un reconocimiento local reseñable. El trabajo en equipo anteriormente expuesto genera una formación conjunta, una enseñanza como actividad compartida y de enriquecimiento mutuo. Se crea una red colaborativa y participativa, proyectos compartidos, conocimiento construido es conocimiento significativo. La comunicación entre docentes es fluida y las decisiones son consensuadas gracias a Claustros reducidos muy operativos, con una gestión democrática.

La relación adulto-niño se mima y genera un contexto escolar lúdico y creativo.

La potencialidad de los aprendizajes se genera gracias a despertar en los niños y niñas interés por la tarea y su funcionalidad provocando discusión y debate y diálogo con el fin de aprovechar los conocimientos previos del educando, explicando la finalidad de las actividades, sesiones, unidades y su aplicación en el mundo cercano. Las evaluaciones se interpretan como retroalimentación, feedback y proceso de mejora continua. Figura de Gagné.

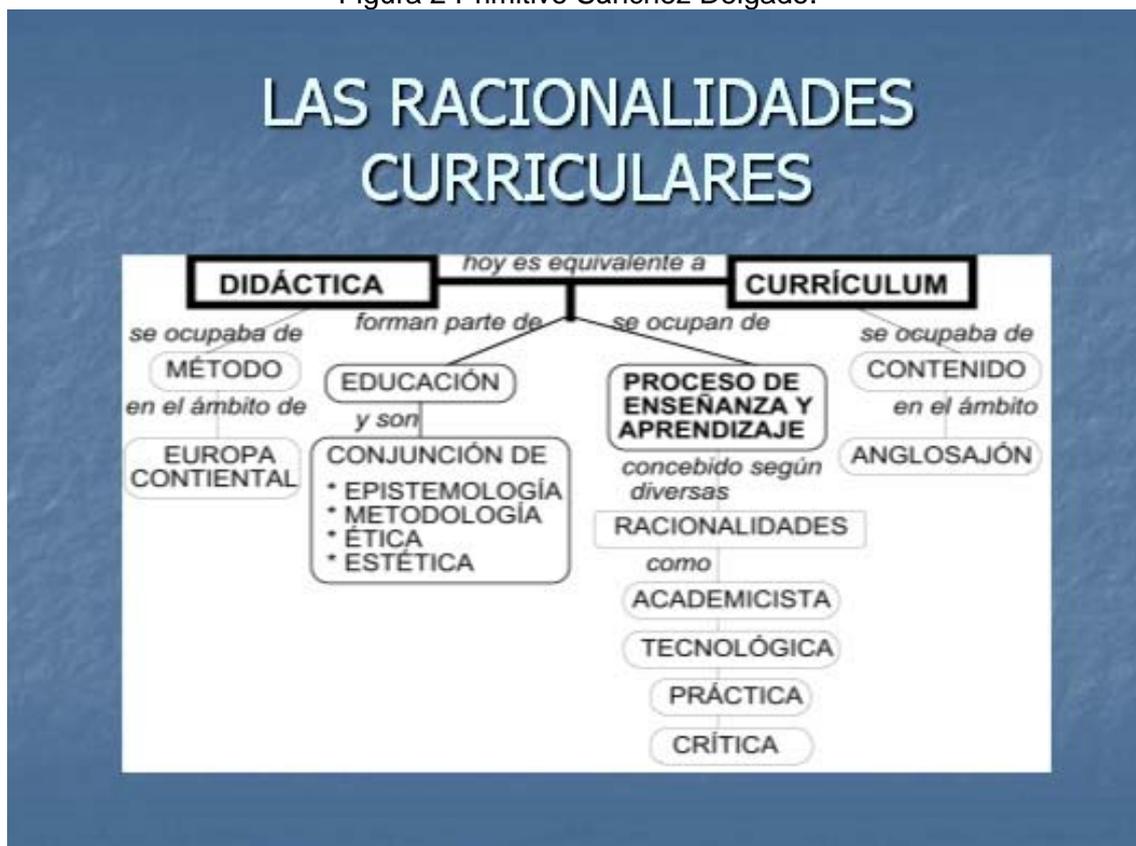
Eventos instruccionales y las condiciones de aprendizaje que implican los cinco tipos de capacidades aprendidas

	<i>Ecsp</i> Habilidad intelectual	Estrategia cognoscitiva	Información	Actitud	Habilidad motora
1. Obtener atención	INTRODUCIR CAMBIO DE ESTIMULOS: VARIACIONES EN EL MODO SENSORIAL				
2. Informar al aprendiz del objetivo	Proporcionar descripción y ejemplo del desempeño que se espera	Esclarecer la naturaleza general de la solución esperada	Indicar el tipo de pregunta verbal que se va a responder	Proporcionar ejemplo del tipo de acción a la que se dirige la elección	Proporcionar una demostración del desempeño
3. Estimular el recuerdo de prerrequisitos	Estimular el recuerdo de conceptos y reglas subordinados	Estimular el recuerdo de el recuerdo de estrategias de tarea y habilidades intelectuales	Estimular el recuerdo del contexto de información organizadas	Estimular el recuerdo de habilidades de Información relevantes e identificación del modelo humano	Estimular el recuerdo de subrutinas ejecutivas y habilidades parciales
4. Presentar el material	Presentar ejemplos del concepto o regla	Presentar problemas novedosos	Presentar información en forma propositiva	Presentar modelo humano demostrando elección en acción personal	Proporcionar estímulos externos para el desempeño incluyendo herramientas o instrumentos
5. Proporcionar guía de aprendizaje	Proporcionar indicios verbales para la combinación adecuada de la secuencia	Proporcionar indicaciones y pistas para la solución novedosa	Proporcionar vínculos verbales para un contexto significativo mayor	Proporcionar la observación de elección de acción de un modelo y del reforzamiento recibido por el modelo	Proporcionar práctica con retroalimentación del logro del desempeño
6. Impulsar el desempeño	Pedir al aprendiz que aplique la regla o concepto a ejemplos nuevos	Pedir la solución de problemas	Pedir información en paráfraseo o en las propias palabras del aprendiz	Pedir al aprendiz que indique elecciones de acción en situaciones reales o simuladas	Pedir la ejecución del desempeño
7. Proporcionar retroalimentación	Confirmar la correcta aplicación de la regla o concepto	Confirmar la originalidad de la solución del problema	Confirmar la corrección de la exposición de la información	Proporcionar reforzamiento directo o vicario de la elección de acción	Proporcionar retroalimentación del grado de precisión y oportunidad del desempeño

Las racionalidades curriculares representan la ideología educativa, el gran marco general, el paradigma, la manera de entender el proceso Enseñanza-Aprendizaje y en los CRAs se genera la racionalidad práctica y en ocasiones crítica. Un precedente de esta racionalidad es Dewey quien en 1916 presentó el enfoque pragmático de la educación en su libro *Democracia y educación*, donde plantea la idea de crecimiento personal a partir de la consideración positiva de la inmadurez y la necesidad de que el aprendizaje del niño parta de la experiencia de la vida ordinaria. La racionalidad práctica pretende realizar un profundo cambio en la concepción de las disciplinas científicas como objeto de enseñanza y aprendizaje.

Frente a la presentación de una ciencia acabada y lista para ser aprendida como verdades universales e inamovibles, se plantea la elaboración de materiales curriculares que muestren al alumnado como se construye el conocimiento y que les permitan desarrollar las habilidades que los científicos emplean en el proceso de investigación.

Figura 2 Primitivo Sánchez Delgado.



5. CONCLUSIÓN.

Queremos concluir este artículo en palabras del profesor Ortega (1995); “El discurso progresista exige, por lo tanto, un profesorado dispuesto a reflexionar sobre cuestiones centrales de su trabajo, incluyendo entre ellas algunas que no está, referidas directamente a su dimensión didáctica. Evaluar cuál es la función que está desempeñando, investigar la coherencia de sus actitudes cotidianas con sus ideas explícitas e implícitas sobre educación, cuestionar si la escuela representa un factor de integración o desintegración de la comunidad, preguntarse sobre la suficiencia-insuficiencia de los canales de comunicación y participación existentes en la escuela y en la sociedad, reflexionar sobre la pertinencia de desarrollar un trabajo de colaboración y no de imposición y sobre los caminos que pueden abrirse para hacerlo, buscar un modelo, en fin, de participación efectiva- y no sólo nominal- del alumnado y de las familias- de todas las familias- en la tarea cotidiana de la escuela... parecen ser algunas de esas cuestiones por resolver y algunas de las tareas que pueden merecer la pena acometer dentro de una posición a favor de la escuela rural”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS.

AUSUBEL, P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H, SANDOVAL PINEDA, M: “Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo”. Trillas, México, D.F. 1997

-
- DEWEY, J.: "Democracia y Educación" Morata. Madrid 1995.
- FRAILE, C., IRIARTE, J.A, y OLALLA, M.T (2000): "La LOGSE vista desde el medio rural". Revista de Educación Nº 322, pp55-57, MEC Madrid.
- GAGNÉ, R. M: "Las condiciones del aprendizaje". Nueva Editorial Interamericana. México D.F. 1979.
- HERVÁS, Mª José (1993) Castilla y León. Una alternativa para la escuela en el medio rural, en Cuadernos de Pedagogía nº 211º 211. Febrero 1993 pp. 44-49.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio (BOE 149/85 del 4) reguladora del Derecho a la Educación –LODE–.
- LEY ORGÁNICA 1/ 1990, de 3 de octubre (BOE del 4) de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE–.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre (BOE del 21), de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes –LOPEG–.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: "Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje". UNED, Madrid 1987.
- MONEREO, C. (coord.), CASTELLÓ, M, CLARIANA, M., PALMA, M., PÉREZ, M: "Estrategias de enseñanza y aprendizaje". Graó. Barcelona 1994.
- ORDEN de 20 de julio de 1987 (BOE del 25), por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.
- ORDEN de 21 de junio de 1993 (BOE del 23) por la que se establece el procedimiento de adscripción de los Maestros con destino definitivo en los casos de constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación Infantil y Primaria.
- ORTEGA, M.A.: "La parienta pobre. Significantes y significados de La Escuela Rural". CIDE. Madrid 1995.
- PALOMARES AGUIRRE, Mª del Carmen (2000). Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en Colegios Rurales Agrupados, en Bordón nº 52 (2), pp. 213-227.
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero), sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.
- Real Decreto 82/1986, de 26 de enero (BOE del 20 de febrero), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- SÁNCHEZ DELGADO, P.: "Enseñar y aprender" Témpora. Madrid 2006.
- SAURAS, J.P.: "Escuelas Rurales". Revista de Educación Nº 322, pp29-378. MEC. Madrid 2000.
