



El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa

Francisco Javier García Prieto, Francisco J. Pozuelos Estrada

Departamento de Educación. Universidad de Huelva

RESUMEN

El currículum integrado en las escuelas rurales supone una oferta global que trasciende a la perspectiva metodológica convencionalmente adoptada. Siguiendo las conclusiones obtenidas en investigaciones previas en torno a currículum, práctica docente y materiales curriculares, se plantea el presente estudio organizado en fases, cuyo propósito fundamental es conocer experiencias que innovan los procesos en la escuela rural, en concreto, estudios de caso de dos centros andaluces que desarrollan proyectos de trabajo. Se identifican aquellos elementos que promueven el cambio en la acción cotidiana a partir de datos obtenidos con distintas fuentes de naturaleza cualitativa. Esta información se sistematiza en unidades de análisis o categorías. Entre los resultados destaca la dificultad que engloba adoptar un modelo curricular alternativo, comprobándose que no existe un patrón uniforme aunque se evidencien algunas referencias como la implicación del profesorado; la apertura al medio; la presión del cambio por factores eficientistas y de resultados cortoplacistas; y, la evolución progresiva no radical de la innovación. Algunas conclusiones indican que el desarrollo de una escuela rural transformadora, comunitaria y participativa, no solo tiene en cuenta los aspectos académicos, también se relaciona con el compromiso social, cultural y de calidad de vida del entorno.

Palabras Clave: escuela rural, innovación educativa, currículum integrado, aprendizaje colaborativo, proyectos de trabajo.

An integrated curriculum: working projects as a proposal for a global alternative rural school

ABSTRACT

An integrated curriculum in rural schools supposes an offer that transcends perspective methodology, which is conventionally used. Following the obtained conclusion in previous investigations surrounding the curriculum, the teaching practice and curricular materials, the following study is laid out in phases, with the primary purpose being to get to know alternative experiences that innovate the process in rural schools, specifically, two case studies belonging to andalusian schools that develop working projects. The elements that foster it and the process of change in the everyday activity are identified from data obtained from different sources of a quality nature. This information is synthesized in analysis units or categories. The results show the difficulty of assuming an alternative curricular model, there is no uniform pattern although include references such as the involvement of teachers, opening to the environment, pressure of change by efficiency factors and short-term results, and innovation progressive evolution. Some conclusions indicate that the development of alternative, communitarian and participatory rural schools, doesn't only take academic aspects in to account but also relates to the commitment of social and cultural development and quality of life in the environment.

Keywords: rural school, educational innovation, integrated curriculum, collaborative learning, working projects.

Introducción

No bastan las mejoras y actualizaciones llevadas a cabo en el marco de la educación rural. Se necesitan transformaciones, desde sencillos cambios formales al planteamiento de un marco

de referencia, por ejemplo, un currículum mediante proyectos de trabajo ([Hernández, 2000](#); [Ojea, 2000](#); [Pozuelos, 2007](#); [Ventura, 2013](#)). Una modalidad curricular alejada del academicismo que no solo transmite, también produce, y convierte la escuela en un ente cultural más allá de lo estrictamente instructivo. Este senti-

do comunitario (Terry, 2010), permite un desarrollo global, motor sociocultural y educativo que sostiene experiencias y prácticas innovadoras mediante un currículo interdisciplinar.

Los antecedentes de la presente investigación se sitúan en otra previa, realizada como telón de fondo. Con el propósito de conocer el marco general de la propuesta de diseño y desarrollo del currículum, materiales y práctica docente se muestra una panorámica de lo que está sucediendo en las escuelas rurales públicas. Se recabaron aportaciones de una muestra de docentes en base a un análisis probabilístico, del total de 111 Colegios Públicos Rurales (CPR) existentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía en el curso 2014-2015. Atendiendo a los resultados obtenidos, se alcanzaron algunas conclusiones que se retoman como referentes para este estudio:

- El 22,5 % de los docentes de escuelas rurales se consideran innovadores.
- El 89,90 % utiliza el libro de texto. De estos, un 17,8 % lo emplean como único material, mientras que el resto lo complementa con otros recursos (análogos al libro o que siguen la misma lógica).
- Un 60 % usan o integran las TIC.
- El 20% plantean materiales de elaboración original, un porcentaje significativo pero no mayoritario que propone alternativas al modelo convencional y que lo complementa con el libro.
- Un 70 % reconoce que los libros lo utilizan como eje central de la actividad de clase.
- El 60 % del total de la muestra, opina que el libro de texto desarrolla adecuadamente el currículum, es decir, con garantías.
- El 90% de los docentes, declaran que adaptan los contenidos del manual escolar al contexto rural.
- Las editoriales Santillana (21,7%) y Anaya (47,3%) son mayoritarias.
- El 10,1 % de docentes plantean propuestas alternativas, entre ellas los proyectos trabajo (5,6 %), destacando en mayor proporcionalidad el profesorado de Educación Infantil frente a Primaria.

Estos datos reflejan una escuela mayoritariamente convencional si bien se apunta a un grupo de docentes, que aunque minoritario, es significativo, ya que desarrollan un modelo más alternativo basado en proyectos. De ahí, la motivación del presente estudio, ya que la intención es aproximarse a los escenarios concretos para conocer los elementos que promueven la innovación e identificar los procedimientos y desarrollo de estos planteamientos globales, ¿por qué los proyectos de trabajo en la escuela rural?

La escuela rural hoy: de la desruralización a la recuperación de la identidad

Permanencia y cambio

Los cambios en las últimas décadas han generado una serie de inestabilidades en “un contexto que se ha trastocado, donde las certidumbres y relaciones sociales cercanas y afables de antaño, pueden verse transformadas y sustituidas por relaciones inciertas” (Rayón y De las Heras, 2012). En la actualidad, el medio rural supera de manera clara el marco productivo del que se ha caracterizado y servido de referencia en tiempos pasados (Sevilla, 2007). Hay cambios constantes que remodelan los modos

de vida rurales (Bustos, 2009), como el incremento del turismo o el ocio rural, las segundas residencias o el retorno poblacional, pero también permanecen culturas y tradiciones.

La educación rural hoy, representa un mundo de posibilidades, lejos de visiones estereotipadas y tópicos que subyacen reflejando “ejemplos del mundo rural vistos con ojos urbanitas como espacios bucólicos donde la naturaleza incontaminada” (Torres, 2011) presenta una imagen idílica. Las distintas perspectivas ruralocéntricas o urbanocéntricas (Boix, 2003), han transitado hacia modelos mixtos, valorando lo local y propio para que aprendan a valorar y reconocerse en lo global y ajeno (Rayón y De las Heras, 2012). La escuela rural sigue siendo diferente a la mayoritaria en sus prácticas y variables curriculares, sociales y personales. Ejemplos de descriptores que se mantienen son: cercanía del profesorado, el impacto del colegio en el entorno o la cultura social.

La nueva ruralidad

En la actualidad, las señas de identidad de la escuela pequeña y su contexto vienen marcadas por un desenfoque de los procesos eficientistas, en su intento de emulación, por garantías cuestionables, de la escuela mayoritaria. Es decir, sometida a la presión del proceso educativo y de la denominada “gramática de la escuela” (Tyack, y Tobin, 1994), olvidando aquellos elementos positivos, como el enraizamiento con el entorno o la cercanía al aprendizaje mediante el diálogo compartido: docentes que enseñan, comunidad que participa activamente y estudiantes que aprenden. De una escuela basada en elementos locales se transita a una escuela descontextualizada (conocimiento) y deslocalizada (entorno). Esta perspectiva ha construido un modelo de escuela rural híbrida que en el contexto de aula no cumple con parámetros de rural pero tampoco de urbana.

Esta situación genera procesos de reubicación de la identidad de la escuela y su territorio (Feu, 2004), tomando elementos característicos como el sentido comunitario para un desarrollo sostenible (Abós, 2007). Una demanda cada vez mayor de la educación, la recuperación de la contextualización del conocimiento y la localización de su entorno.

Más allá de la mejora, la innovación necesaria

Del currículum simplificado al currículum academicista

El currículum está mediatizado por aspectos contextuales como la tipología de centro y entorno, que a veces, pasan desapercibidos. Los antecedentes muestran un currículum simplificado en el medio rural entre los años 60 y 90 (Corchón, 2000; Santamaría, 2012), basado en un conocimiento elemental y local. El academicismo en la escuela rural comenzó a generalizarse a partir de los 90 (Jiménez, 2014), utilizándose el modelo exportado de las escuelas convencionales mayoritarias: libro de texto, estructuras disciplinares, exámenes e individualismo (en contraste con el número reducido de estudiantes en las aulas rurales).

De un currículum de bajas expectativas, simplificado, centrado en el conocimiento popular, de interés para el alumnado pero que carecía de interés académico (Berlenga, 2003) se retorna al academicismo más estricto: basado en el conocimiento escolar, primando la presión externa de la rentabilidad, desnaturalizando el entorno y demostrando que las escuelas tienen que enseñar lo mismo independientemente de su contexto.

Salir de esa órbita no es fácil, ya que ha enraizado con fuerza, pero existen alternativas como el currículum integrado que justifican el cambio.

Hacia un currículum integrado para recuperar la identidad

Estudios recientes apuntan que la escuela rural sigue teniendo el reto de la transformación, afrontando un currículum que desarrolle una educación asociada a las competencias (Moya, 2009) en el marco de un conocimiento relevante (Pérez, 2012): contextual, significativo, transferible, con diversidad de recursos, conectada con el mundo global pero sin perder lo local ("glocal").

Experiencias y buenas prácticas (Gallardo, Sepúlveda, y Mayorga, 2015; Balongo y Mérida, 2016) que hablan de la implementación de otro modelo curricular, que trasciende a la transmisión de destrezas básicas y contenidos académicos que aseguren el éxito y progreso de escolares para que puedan seguir aprendiendo y participando en su medio. Conseguir una comunidad de aprendices, donde las familias opinen y participen sobre cuestiones educativas. Un conocimiento generado, que sirva, para entender el mundo.

El currículum integrado es moldeable, más aun teniendo en cuenta las estructuras propias de la escuela rural. De tradición larga, pero difícil y exigente para trasladarlo a la práctica (Beane, 2005), ya que son diversos los factores que afectan a esta decisión.

El trabajo por proyectos como modelo para el desarrollo del currículum aparece como una de las alternativas más sólidas para la atención a la diversidad de estudiantes de la escuela rural, promoviendo las competencias básicas de manera asequible y compactando la comunidad educativa. Esto hace retomar no solo la renovación metodológica que caracteriza a la educación rural, también supone asumir el papel de dinamizador cultural de la localidad, recuperando la identidad mediante un aprendizaje relevante frente a la lógica disciplinar.

Así, de escuelas rurales no se puede hablar en plural, ya que por definición lleva a la homogeneidad. Hay tantas escuelas rurales como centros existen y en la búsqueda de esos planteamientos alternativos que promueven la innovación, se presentan dos casos.

Método

La investigación adopta una metodología de naturaleza cualitativa. El estudio, de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, analiza mediante casos múltiples (Stake, 1999; Yin, 1994), dos ejemplos en el ambiente de los participantes, con el objetivo de buscar planteamientos alternativos que innovan la escuela rural. Esta modalidad se detiene en una selección de ejemplos singulares (Mckernan, 1999), a los que se somete un proceso semejante. La triangulación de instrumentos y el cruce de datos proporcionan una perspectiva que conlleva contrastes y tendencias respecto al objeto de estudio.

Se ha seguido un itinerario organizado en distintas fases: planteamiento del estudio, diseño de investigación, elaboración de instrumentos, recogida de información -acceso al campo-, tratamiento de datos, y por último, elaboración de informe y conclusiones.

Selección de los casos y participantes

El criterio básico para la selección de los casos fue, colegios rurales que en su deseo de cambio, intentan mejorar su práctica cotidiana a través de propuestas alternativas. De ahí, en primer lugar, se acudió a informantes clave de los Centros de Profesorado (CEP) en su zona de actuación, que indicaron colegios referentes en materia de innovación y que podrían ser ejemplos de buenas prácticas de las que poder aprender. En segundo lugar, se seleccionaron los participantes que desarrollan experiencias

mediante modelos no convencionales, atendiendo a los indicadores de expertos investigadores universitarios con una dilatada trayectoria en los cursos de formación de proyectos de trabajo. En tercer lugar, en el proceso de toma de contacto y negociación con los centros y maestros, debían mostrar la disposición voluntaria para participar activamente. Por último, se concretó el calendario y acceso al campo, estableciendo el itinerario de investigación.

En concreto, participaron 11 docentes de Educación Infantil y Primaria que desarrollan proyectos de trabajo, de un total de 25 profesores que componen los claustros de los dos centros. En el "caso 1" se realizó una entrevista colectiva (Equipo Directivo) y tres individuales con 6 participantes. Igualmente en el "caso 2", en el que participaron 5 profesoras.

Instrumentos de recogida de información

Para obtener la información se utilizaron una serie de instrumentos: entrevista docente -individual y colectiva-, observación directa y con medios (datos visuales), análisis documental y diario del investigador.

Las entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1986; Kvale, 2012) y semi-estructuradas en combinación. Las preguntas que se formularon, algunas de las mismas construidas en el transcurso en base a las respuestas, respondían a las categorías de análisis propuestas así como a los objetivos.

La observación directa (Angrosino, 2012), introdujo al investigador en el escenario cotidiano. Para documentar y matizar algunos datos atemporales, las observaciones con medio (Banks, 2010) del material audiovisual (fotografías y videos), tanto producidos por los investigadores como por los participantes en la dinámica habitual de aula, enriquecieron la triangulación de la información en la especificidad de los casos.

El objeto del análisis documental (Krippendorff, 2004), era conocer y analizar las proyecciones de la clase, folletos informativos, documento de planificación de la programación del aula, webs y blogs de aula. Permitted recabar información variada del objeto de estudio, con el fin de profundizar en las evidencias.

El diario (Flick, 2004; Gibbs, 2012) como registro personal elaborado directamente o como efecto de la reflexión personal e interpersonal con miembros del equipo investigador. Se indicaron notas de campo, conversaciones informales y distintas reflexiones de las sesiones.

Técnicas de análisis y tratamiento de los datos: categorías y credibilidad

En base a una matriz hermenéutica (tabla 1), se diseñan las categorías a través de un enfoque progresivo que permite cambios durante el proceso de investigación, ya que no se descartan posibles nuevas unidades que puedan emerger en el desarrollo del estudio hasta llegar a la versión definitiva. Este instrumento sistematiza y agrupa los datos para su posterior tratamiento, lo cual, facilita la relación y producción de ideas, al igual que evita la saturación.

Para el procesamiento y análisis de datos, tanto de naturaleza textual como visual, se utilizó el software Atlas.ti v.6 (Lewins y Silver, 2007; San Martín, 2014) para la clasificación en función de la matriz, además de la codificación de los datos (Saldaña, 2009).

Con ello, se facilita la exhaustividad en las redacciones de los procesos que junto con criterios de procedimiento como la negociación, imparcialidad, triangulación, la revisión por los interesados y compromiso con el conocimiento (Vázquez, 2011), aporta mayor rigor y credibilidad (Lincoln y Guba, 1986) al estudio.

Tabla 1: Matriz hermenéutica general del diseño de investigación

Categoría y Código	Pregunta	Objetivos	Contenido	Instrumentos y codificación
1. Contexto sociocultural y educativo (cód.: CON)	-¿Cómo es el entorno socio-cultural en el que se ubica la escuela? -¿Cómo interactúa la escuela con su territorio?	-Identificar el marco sociocultural y educativo. -Estudiar la repercusión de la escuela en su entorno.	Se describen las particularidades del entorno y las características de los centros en los que se desarrollan experiencias innovadoras.	*Entrevista docente (ED) *Análisis documental (AD) *Observaciones (OBS).
2. Antecedentes y origen de la propuesta (cód.: ANT)	-¿Por qué se inicia esta experiencia: desencadenante? - ¿Por qué el Trabajo por Proyectos en la escuela pequeña?	-Conocer los argumentos que explican y justifican esta experiencia -Identificar los rasgos más singulares que promueven la adopción de esta alternativa.	Con esta categoría se pretende indagar en el desencadenante y las causas e influencias que originan la experiencia: motivos y precedentes	*Entrevista docente *Análisis documental *Cuaderno de campo –Diario (DI).
3. Proceso/ implementación: centro y aula (cód.: PRO)	-¿Cómo se lleva a cabo? Proceso que se sigue y secuencia del itinerario. -¿de dónde surgen los objetos de estudio? -¿cómo se ha adoptado en el colegio? ¿Y en el aula?	-Identificar el proceso seguido en el desarrollo cotidiano de la experiencia en el aula. -Describir la planificación que se sigue. -Señalar la secuencia de actividades y materiales que se utilizan.	La dinámica cotidiana de aula puede ser adoptada según planteamientos muy variados. Además, el aula y el centro son dos realidades distintas. Se presentan las acciones concretas que han tenido lugar en el desarrollo de la experiencia, describiendo la secuencia de aula.	*Entrevista docente *Entrevista alumnado *Observación. * Observación con medio. (OB_MED) *Análisis documental *Cuaderno de campo (Diario)
4. Adherencia -expectativas, obstáculos, facilitadores, límites y retos- (cód.: ADH)	-¿Qué grado de satisfacción se tiene?, ¿Cómo está contribuyendo a la mejora de la práctica educativa? -¿Qué dificultades se destacan? -¿Cuáles son los aspectos que afectan positivamente? ¿Cuáles son los riesgos que limitan la experiencia?	-Describir el alcance y la repercusión de la experiencia. -Detectar las dificultades y facilitadores más significativos. -Describir retos y riesgos que limitan la experiencia.	Una realidad extendida es lo episódico e incluso individual. Esta categoría se centra en el arraigo (abandono o consolidación) y el grado de satisfacción. Consecuencia de esto son los factores que afectan negativamente, los límites, así como los elementos que favorecen la práctica.	*Entrevista docente *Análisis documental *Cuadernos de campo (Diario)

Resultados

La esencia de estas experiencias basadas en propuestas innovadoras globales en las escuelas rurales, radica en la profundidad de las descripciones detalladas de los protagonistas y escenarios, de las situaciones singulares que suceden en un momento y lugar concreto, superando con ello el reduccionismo positivista de los grandes números que se avanzaron en el estudio preliminar presentado en la introducción.

Los dos casos que se presentan, revelan la tendencia y rasgos particulares en la adopción de distintas perspectivas en el marco de los proyectos de trabajo, uno de los planteamientos posibles de una propuesta de diseño y desarrollo de currículum integrado. Es la innovación que está transformando la escuela rural, desde el esfuerzo sincero de una serie de docentes que inician procesos de cambio (abajo-arriba) por iniciativa propia y decisiones internas a nivel de centro.

Contexto sociocultural y educativo: pueblo y escuela

La escuela rural innovadora integra a la comunidad, al entorno, a recursos y profesorado diverso, al currículum, entre otras, además, impacta para la mejora de su territorio y de la escuela, abriendo las paredes del centro, fuera y dentro del aula.

El “caso 1” se desarrolla en una localidad del Valle Medio del Guadalquivir con una población de 550 habitantes y a una distancia de 60 kilómetros de la capital de provincia. El entorno se caracteriza por casas diseminadas. La escuela se considera el centro cultural y social de la localidad, cediendo sus espacios o integrando las actividades ayuntamiento-centro. Pero el territorio no es solo resultado de influencias.

Respecto a la aplicación de metodologías activas, participativas e inclusivas ha ido en progresión, además de Educación Infantil, que suele ser la etapa donde mayor arraigo tienen, los docentes destacan que “el primer ciclo de Primaria lleva trabajando por proyectos desde hace tres años, proponiendo uno o dos proyectos por curso escolar, como el de *Egipto* que está sien-

do desarrollado en el presente trimestre. Este curso se ha unido el tercer ciclo, con el trabajo por proyectos *Haz de tu alimentación tu mejor medicina* y el tercer trimestre se ha iniciado el de *Animales marinos*" (DI_caso1).

La consideración del entorno como unidad básica que rodea lo académico de la escuela en el "caso 2", define la idiosincrasia en el marco sociocultural en el que se desarrolla la actividad educativa. Un municipio onubense de 2000 habitantes a 70 km de la capital de provincia, que cuenta con biblioteca municipal y salón polivalente. "Es un pueblo pequeño que se conoce toda la gente, los padres son participativos prestándose a cualquier actividad" (ED_indiv.p2_caso2). El contexto rural es favorable para el desarrollo de los proyectos de trabajo.

Hay excepciones pero es una localidad que se presta a la colaboración (DI_caso2). "El alumnado también es muy participativo. El nivel socioeconómico y cultural hay de todo, desde el que está en el paro hasta el que el padre es médico en activo" (ED_colect.p2_caso2). Comprende una población que solidifica una malla tupida de interacciones. Se indica la importancia de lo "glocal", sin crear la idea de lo local como única posibilidad, pero tampoco educar en el medio rural para el medio urbano. El currículum integrado se presta a amalgamar una escuela innovadora en su contexto, evitando situaciones como la siguiente.

"No es normal que viviendo en un pueblo, hay niños que nunca han visto un caballo o la recogida de aceitunas, solo lo han visto por televisión" (ED_indiv.p1_caso2).

Mientras que a la escuela homogénea se le pide que sea innovadora en su desarrollo curricular, a la escuela rural, además, se le demanda el contacto e interacción con el medio. Por su misma definición, debe nutrirse de su entorno ya que es motor cultural del mismo.

Inicios y aproximaciones hacia el cambio

Los antecedentes cobran mayor relevancia cuando existe un compromiso colectivo. Además, todo cambio, se mantiene en el tiempo cuando la escuela se identifica con el mismo.

El "caso 1" fue el primer centro TIC de la provincia de Córdoba en el año 2005, erigiéndose como una escuela que ha priorizado el desarrollo de la competencia digital "siempre hemos estado a la vanguardia de la competencia digital, teniendo nuestra página web desde ese año y recogiendo en ella multitud de recursos disponibles para familias y profesorado" (ED_colect.p5_caso1). Igualmente, el director señala, que periódicos escolares digitales o los blogs de aula generan mayor motivación y proyección del aprendizaje mediante actividades interactivas y divulgativas. Durante la última década, las TIC han servido de desencadenante para la innovación educativa en las escuelas rurales, diferenciando un dial en el que se sitúan docentes que hacen un uso más básico sin que supongan renovación hasta aquellos que las integran en la dinámica de aula, mejorando así los modelos convencionales de enseñanza ([Del Moral, Villalustre y Neira, 2014](#)).

En el "caso 2" el desencadenante fue la inquietud por el cambio, "la forma de trabajar tradicional no iba con nuestra dinámica" (ED_indiv.p4_caso2). El contacto con otros centros que llevaban a cabo experiencias piloto así como un proyecto compartido que compacte, lo facilitan. Para el docente en soledad es complicado afrontar este tipo de transformaciones. Modelos de formación distintos que al del curso puntual y el acompañamiento posibilitaron el intercambio de ideas y apoyos.

"Desechamos el libro y aburrimiento muy pronto para hacer lo que nos gusta, porque yo sabía lo que no me gustaba pero lo que me gustaba no sabía hacerlo ni sabía cómo era" (ED_colect.p5_caso2).

Los motivos y factores que causan dirigirse hacia experiencias innovadoras suelen ser diversos: factores internos (docentes que desean transformar sus prácticas) y/o externos (cursos de formación, reforma educativa más acorde, la llegada de un docente nuevo, la presión de las familias ante la disconformidad de la enseñanza,...). La sinergia de esos factores es lo que normalmente hace que los procesos de innovación se generen.

"Quería seguir mejorando mi práctica docente y estaba convencido de que el trabajo por proyectos en Primaria abría un campo de posibilidades didácticas que el libro de texto ni me daba, ni me iba a dar. Por eso me inscribí en el curso que ofertaba el CEP de Córdoba" (ED_indiv.p7_caso1).

Considerar la enseñanza en base a un único recurso limita la posibilidad de la experiencia, simplifica la comprensión y dificulta la integración de aprendizajes.

"Nunca nos convenció el libro de texto, las tres programábamos por centros de interés en 20 años que llevamos... todo lo elaborábamos nosotras. Asistíamos a cursos de proyectos ya que siempre nos hemos convencido que este es el camino...esto es lo que a los niños realmente les interesa y les motiva" (caso2_ED_colect.p7_caso2).

Las tentativas iniciales de los proyectos de trabajo suelen estar subsumidas por el concepto de centro de interés. Independientemente de esto, fueron desencadenantes de intentos embrionarios que se desarrollaron con el tiempo, hasta llegar a su consolidación.

Otra cuestión destacable en esta experiencia es que todo el profesorado no está convencido del protagonismo de los alumnos en el desarrollo integral de los aprendizajes (OBS_caso2). Por definición, la construcción del conocimiento en un proyecto, es bastante singular por el sujeto.

Desarrollo y dinámica: aula y centro

Adentrarse en un proceso tan distinto al convencional como es el currículum integrado significa superar la fragmentación de los espacios y los tiempos. Al igual que existen distintas formas de enfocar un proyecto de trabajo, hay diferentes niveles de complejidad en el mismo. Grosso modo, se trata de seleccionar un objeto de estudio de una cuestión que sea relevante, informarse y construir la respuesta. Un proceso en el que destaca la implicación sustantiva del alumno, aula como comunidad, materiales diversos y el impacto social de los aprendizajes, entre otros.

En los dos casos, introducir la investigación en el aula ha significado un esfuerzo importante. Cuando se desarrolla colectivamente un proyecto de trabajo, los docentes se suelen concentrar en una temática, y distribuidos a su vez, en distintos subproyectos que guardan la armonía interna a escala centro, pero igualmente, son lo suficientemente idiosincrásicos para que cada aula lo singularice.

Aula y centro son dos realidades singulares y distintas que se complementan en el marco de la innovación. Los dos casos suelen contar con proyectos comunes a nivel de centro, de manera que algunos docentes tomen contacto y se incorporen a la nueva dinámica de proyectos.

Se apoyan en secuencias basadas en procesos de investigación escolar.

“En el proyecto de trabajo *El lugar donde vivimos* hemos buscado el pueblo, lo hemos localizado en el mapa, el significado de la bandera, hemos conocido el castillo, la historia, una salida para ver un pantano. En las salidas teníamos que responder distintas preguntas, unos estudiaban las piedras, otros las plantas,...se presentaba en el aula...de todas las producciones se han realizado fotos. En las visitas vino un abuelo a explicarnos sobre los animales que viven en la localidad, una geóloga con la que analizamos el agua, vimos el relieve,...” (DI_caso_2).

Otros proyectos del curso actual desarrollados con una secuencia distinta son: “*Nuestro cuerpo*”, con la colaboración del médico del pueblo, el de “*La vida de los abuelos*”, que se comparó con la vida y sociedad actual. “*Productos naturales y productos elaborados*” fue un proyecto en el que se organizaron talleres de recetas porque los estudiantes lo demandaron (DI_caso_2). A partir de esa idea, “hemos trabajado que productos son naturales y los elaborados, hemos realizado visitas a la fábrica de zumos, hemos preparado desayunos saludables, vimos donde salía la miel con la ayuda de un apicultor...” (ED_indiv.p9_caso2).

Con estas experiencias, concluyen las docentes:

“Los niños están contentos, no se aburren y además aprenden. Los padres valoran el conocimiento y su implicación es mayor. Diversidad en las actividades y materiales. Estamos convencidas que así se aprende más, las maestras las primeras” (ED_colect.p8_caso2).

La secuencia del caso 2 ha sido distinta, “comencé presentándole al alumnado de mi tutoría (compuesta por siete alumnos/as de 5º y seis alumnos/as de 6º de Educación Primaria) y a sus familias a través de una reunión previa en qué consistía el trabajo por proyectos” (ED_indiv.p8_caso1). A partir de la información y negociación, se propone el tema por el docente y “realizamos, como primer paso fundamental nuestra trama general de contenidos o trama de preguntas, es decir, qué querían saber mis estudiantes sobre dicha temática” (DI_caso1). Posteriormente se da respuestas a las preguntas “tanto en el aula (con grupos heterogéneos y mezclando alumnado de 5º y 6º) como en el seno familiar a través de entrevistas, preguntas, consultas bibliográficas o internet” (ED_indiv.p8_caso1). Una vez concretada la respuesta, el alumnado individualmente expone sus conocimientos y se articulan producciones colectivas negociadas. Las respuestas junto con la trama de preguntas y material diverso, se incluye en el portfolio-carpeta de cada estudiante. “Para evaluar he empleado rúbricas y autorúbricas con un nivel de logro del 1 al 3 (inadecuado, aceptable y competente). He podido evaluar la oralidad, el trabajo investigador y el portafolio” (DI_caso1).

“Cabe destacar el papel de las familias, ya que hubo sesiones en las que asistieron al aula para exponer junto a sus hijos/as” (DI_caso1).

Generalmente, se elige una temática amplia que cumple con una serie de criterios (relevante socialmente, interesante para el estudiante y que conecte con el currículum), se realiza una revisión de contenidos y exploración de ideas previas lo cual lleva a concretar el objeto de estudio o proyecto. Con estos pasos previos, se realiza la planificación indicándose el itinerario didáctico.

Los objetos de estudio de las experiencias despiertan el interés y cuestionan el conocimiento ya que surgen de “un banco de títulos de posibles proyectos aportados por docentes y escolares al principio de curso, la suma de todos” (ED_indiv.p9_caso2). Es coincidente con la propuesta del caso 1 cuyo tema es elegido por el docente en base a una necesidad que el centro demandaba. Para el segundo proyecto de “animales marinos” han sido los estudiantes los que han decidido el tema, previa reunión de consenso con toda la clase (DI_caso1). En cuestiones académicas, la voz de la familia debe incluirse aunque esto no ha evitado la implicación significativa de las mismas.

Como se puede extraer, las interacciones personales y materiales promueven el interés y la motivación, producen satisfacción y generan un aprendizaje más funcional en la medida que dan respuestas comprensibles y fundamentadas en evidencias. Se crean escenarios de aprendizaje donde el alumnado construye en función de los andamiajes que se generan en el proceso.

Por último, una de las características que tiene el trabajo por proyectos en las escuelas rurales es que no sigue un patrón uniforme. Cada experiencia lo singulariza y lo hace distinto, con unas debilidades y potencialidades diferentes. Es lo lógico en un contexto tan idiosincrásico.

Sostenibilidad de las experiencias, inconvenientes y facilitadores

El trabajo por proyectos no es una iniciativa enmarcada en actualizaciones puntuales que esconden modelos convencionales. Está contribuyendo a la mejora de la práctica educativa en estos centros.

“No estamos hablando de una moda. Propuse al claustro que todos los ciclos se sumaran y trabajásemos por proyectos desde comienzos del curso próximo, alternándolo con la metodología tradicional. Por lo tanto, en nuestro centro será ya una realidad” (ED_colect._caso2).

Una realidad extendida es la de innovar en soledad, “el docente que inicia los proyectos empieza incorporando y después continuas, pero si no crees se convierte en pasajero” (ED_colect.p5_caso1). Cuanto más aislado e individual es más episódico y de ahí su abandono. La soledad y el aislamiento impiden los cambios disruptivos, y por tanto, la sostenibilidad de la experiencia, que en ocasiones, destacan por su transitoriedad. Desarrollar la enseñanza a partir de proyectos de trabajo no significa totalizar, las tareas integradas suponen el paso previo.

“Tengo dudas sobre mi práctica, no sé si llevo a cabo proyectos o centros de interés” (ED_indiv.p13_caso2).

Relacionada con la evidencia anterior, se señala como límite, la preocupación por cumplir los requisitos del método de proyectos. Un riesgo que puede derivar en hacer lo mismo de distinta manera.

“La duda, la sensación de que lo estaré haciendo mal, de que no sigues o se te olvidan los pasos de la secuencia. Te genera ansiedad y no sabes cómo hacerlo bien o si es lo correcto” (ED_colect.p12_caso2).

Estas dudas que se despiertan, tienen que ver con el desarrollo del currículum, planteándose si lo hacen correctamente.

La intervención del docente en el aula tiene que contar con una base teórico-práctica suficientemente consolidada. Una de las cuestiones que se indican en las entrevistas realizadas es la de

búsqueda de referentes, que dando cuenta de su capacitación, se involucren en el acompañamiento de los compañeros.

“En Educación Primaria se necesitan que tengan un referente, es decir, que se les dé a esos colegas una estructura clara de los proyectos, para que tengan mayor seguridad, ya que hay maestros muy acostumbrados al libro con la tranquilidad que da. Esos compañeros de primaria tienen inseguridades pero poco a poco se les va quitando” (ED_colec.p14_caso2).

Por tanto, adoptar una dinámica de proyectos conlleva limitaciones como la incertidumbre que se genera y la falta de seguridad lleva a que “los maestros tienen miedo de incorporarse a esta dinámica, y acaban por no apostar por esta propuesta” (ED_indiv.p14_caso1), acuciándose en etapas educativas que normalmente no están relacionadas con estas experiencias. La persona que trabaja por proyectos tiene que estar lo suficientemente convencida e informada para aceptar ese grado de incertidumbre.

El grado de satisfacción de la comunidad educativa es notable, “el propio alumnado, al finalizar el segundo trimestre demandaba volver a trabajar en el tercer trimestre...y así lo estamos haciendo” (ED_indiv.p12_caso2).

Los proyectos en la escuela rural sirven para dimensionar el currículum desde una perspectiva más relevante, conectado con su medio sin perder sentido de globalidad. Además de transformar el currículum, conecta a docentes, integra las herramientas digitales (con algunas dificultades técnicas) junto a otros materiales y construyen una comunidad de aprendices en tanto que todos tienen algo en común en donde se dan relaciones horizontales y verticales. Además, en los dos casos se indica que las relaciones personales y profesionales facilitan el desarrollo. Enmarcado en un proyecto compartido los apoyos suelen ser diversos.

Algunos facilitadores que se destacan: “la cercanía del contexto favorece mucho, en una ciudad es distinto si llevas a cabo proyectos como estos, porque no tienes relación con el cartero, el frutero...” (ED_colec.p15_caso1). Se destaca el apoyo de las familias y del propio alumnado (DI_caso2), los cuales muestran disposición a la participación activa. La perspectiva en negativo de la escuela rural pasada, se enfrenta a las nuevas perspectivas de la familia, nuevas responsabilidades que se le asumen en la actualidad para llegar a cotas de similitud de la escuela mayoritaria. Factores que ayudan a que la escuela sea innovadora. Estos avances favorecen la revitalización de la escuela, aunque no sin riesgos.

La inseguridad a que no hay secuencia correcta y el peso de la tradición son algunas de las dificultades que se generan en estas experiencias, “el trabajar por proyectos requiere de otras técnicas, mecanismos, estrategias y una adecuada formación para llevarlo a cabo” (ED_indiv.p15_caso1).

Un inconveniente es el peso de las pruebas externas, que terminan por agotar a proyectos interesantes de cara a dar respuesta a la presión de las mismas.

“En las pruebas de diagnóstico tengo miedo, los proyectos te lleva mucho tiempo, en vez de dar los contenidos del libro de sociales o matemáticas no lo haces, eso me preocupa porque vienen esas pruebas externas y resulta que si le preguntan a los alumnos y no lo he dado...me siento mal” (ED_indiv.p15_caso2).

Otro de los obstáculos que suele aparecer está relacionado con los materiales, ya que no están adaptados para el trabajo por proyectos, lo cual significa intensificar la labor docente.

Existe diversidad de propuestas en los casos como retos futuros, que se centran en mejorar la selección cultural y curricular de los contenidos “planificar y organizar mejor desde principios de curso, hacer unos análisis de contenido mejores, etc.” (ED_colec.p16_caso2).

Discusión y conclusiones

Los resultados que se obtienen de estos casos no permiten, lógicamente, una generalización. Mas bien se exponen como una ilustración que sirva de orientación a otras experiencias que persigan la misma dirección. La singularidad de cada ejemplo muestra la complejidad de la escuela rural definida antes por la diversidad que por la uniformidad.

En este sentido y con esta limitación, en los centros estudiados el currículum recibe un mayor impacto de revisión externa, búsqueda de eficiencia y de control de resultados (presión de pruebas de evaluación), con una responsabilidad añadida a la labor docente. La transformación socioeducativa actual de la escuela rural es compleja con la propensión hacia un currículum academicista. No es fácil romper el modelo de educación rural hibridada, centros eficientistas que emulan a la escuela urbana como “garantía de calidad”.

Existen esfuerzos que señalan otra dirección, docentes que optan por un modelo comunitario y participativo, apoyándose en procesos de aproximación sucesiva que reduzcan el impacto de un cambio radical. Por ejemplo, las tareas integradas –más concretas, precisas y de menor complejidad que un proyecto de trabajo-, u otro tipo de modalidades análogas.

El desarrollo de los proyectos de trabajo en los centros rurales, no sigue un patrón uniforme. Cada experiencia lo singulariza, aunque conservan un marco compartido.

Los proyectos de trabajo en la escuela rural integran el entorno con la experiencia escolar. Así, se permite que los niños sigan aprendiendo, una perspectiva global que complementa la dimensión local, a través de la participación de un tejido de aprendizaje colaborativo y comunitario.

En los casos concretos estudiados, se aprecia un avance hacia un modelo más integrado y contextual basado en proyectos, metodologías activas centradas en el estudiante, próximos al socio-constructivismo, y materiales diversos. Por el contrario, también se evidencian obstáculos que tienen que ver con la formación e inseguridad –incertidumbre- y la necesidad de apoyo –por otros compañeros o por agentes externos de formación para obtención de ayuda en el seguimiento-.

La escuela rural no es innovadora por sí misma, pero es cierto que desde su origen ha destacado porque adopta medidas organizativas (espacio y tiempo) y metodológicas alternativas de manera natural: ayuda entre iguales, distribución del aula, aprendizajes en contacto con el medio, aprovechamiento de materiales y recursos contextuales y participación de la comunidad, entre otras.

Innovar en la escuela rural hoy mediante proyectos de trabajo supone trascender al modelo convencional. Sirven porque la integración del currículum, facilita el acercamiento del conocimiento a la práctica diaria y a la interpretación personal, permitiendo la construcción y proyección social de los aprendizajes. Esto no significa introducir más recursos, más medios o más docentes. Implica adoptar otra perspectiva.

Estos dos casos, no se corresponden con innovaciones formales o grandes medidas de arriba-abajo que apuntan los expertos. Se trata de tentativas modestas pero sinceras, en las que se plantean experiencias mediante proyectos, en un intento de mejorar la oferta educativa para el alumnado y para la comunidad a la que sirven.

Estas experiencias suelen tener mayor éxito de participación cuando existe un núcleo de profesores con motivación e inquietudes hacia el cambio. Los proyectos innovadores estudiados no solo se apoyan en una dimensión técnica de la mejora, por incrementar los resultados y el rendimiento de los aprendizajes, sino como agentes involucrados en la mejora por el compromiso emocional de generar calidad de vida y tejido social con una comunidad.

Dirigirse hacia una pedagogía de la superficialidad puede ser uno de los riesgos. Es decir, abordar cuestiones triviales por el mero significado de entretener al estudiante, o porque estos, manifiestan cierta inquietud hacia una actividad. Del mismo modo, otro de los peligros que aparecen como descriptor en uno de los casos es convertir un proyecto en una fórmula para enseñar contenidos de manera más atractiva por la simple aplicación de una secuencia lineal, la denominada tendencia al método.

Solucionar la sostenibilidad y evanescencia de las experiencias innovadoras presentadas, un deseo. También, un reto, ya que las medidas parciales y episódicas, muestran resultados insatisfactorios en la medida que no hace sustantivo al currículum.

La educación en el medio rural atiende a un porcentaje notable de la población, necesitando del impulso de la innovación para no crear brechas educativas respecto a los centros localizados en lo urbano. En definitiva, las escuelas pequeñas tienen en los proyectos de trabajo una buena estrategia curricular con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza y contribuir a la cohesión de la comunidad y del entorno.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35(1), 83-90.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Balongo, E., y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. *Perfiles Educativos*, 35(152), 146-162.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Berlangua, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira Editores.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital E-Rural Educación, cultura y desarrollo rural*, 1.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española en un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Del Moral, E.; Villalustre, L.; y Neira, M.R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67.
- Feu i Gelis, J. (2003). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallardo, M., Sepúlveda, M.P., y Mayorga, M.J. (2015). Aquí también se puede innovar. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 67-70.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51.
- Jiménez, J. (2014). Escuela rural: ¡Aquí no se acaba nunca!. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 70-73.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lewins, A. y Silver, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-step Guide*. London: Sage.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1986). But is it Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30, 73-84.
- McKernan, J. (1999). *Investigación y currículum*. Madrid: Morata.
- Moya, J. (coord.) (2009). "De las competencias básicas al currículum integrado" Proyecto Atlántida, Madrid. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de: <http://www.redescपालcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20AL%20CURRICULO%20INTEGRADO.pdf>
- Ojea, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 137-154.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa, Publicaciones MCEP.
- Rayón, L., y De las Heras, A. M. (2012). Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudadanía global. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 325-343.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(16), 104-122.
- Santamaría, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Revista de la Asociación de Inspectores de España*, 11.
- Sevilla, E (2007). *De la sociología rural a la agroecología*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terry, D. (2010). *The rural solution. How community schools can reinvigorate rural education*. Washington: Center for American Progress.
- Torres, J. (2011). La educación rural en el marco de la revolución en la estructura de las poblaciones de las naciones. *Prácticas en Educación Intercultural*, 3, 7-20.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Vázquez, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar*. Archidona: Aljibe.
- Ventura, M. (2013). La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo como motor de cambio en la organización del currículum y en la gestión del tiempo y el espacio. *Investigación en la Escuela*, 79, 19-30.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.