



UNIVERSIDAD
DE CANTABRIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2021/2022

TRABAJO FIN DE GRADO

EL LIDERAZGO EN CENTROS RURALES PARA MOVILIZAR LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

LEADERSHIP IN RURAL SCHOOLS TO MOBILIZE THE
RELATIONSHIPS ESTABLISHED WITH THE EDUCATIONAL
COMMUNITY

Autor: Elena Abascal Obeso

Directora: Carmen Álvarez Álvarez

Julio de 2022

ÍNDICE

Resumen	3
1. Introducción	4
2. Marco teórico	6
a. La escuela rural y sus características	6
i. La escuela rural en el pasado	8
ii. La escuela rural en la actualidad	11
b. Formas de relación en las que la escuela se ve envuelta	13
i. Escuela-familias	14
ii. Escuela-entorno y comunidad	15
c. Dirección y liderazgo	18
i. La dirección en la escuela rural	18
ii. Tipos de liderazgo en la escuela rural	21
3. Marco metodológico	26
4. Resultados	30
a. Caracterización de los participantes en el estudio	30
b. El liderazgo para la mejora de las relaciones con la comunidad educativa	31
c. La relación entre la escuela y la comunidad educativa	37
5. Conclusiones	45
6. Bibliografía	50
7. Anexos	58
a. Anexo I. cuestionario de relación escuela-entorno. Influencia del liderazgo escolar	58
b. Anexo II. Guion de entrevista para el centro objeto de estudio	63

RESUMEN

La implicación del liderazgo educativo rural en la estimulación de las relaciones que la escuela entabla con su comunidad educativa se considera como un factor clave para que estas acontezcan e impacten notablemente en la educación ofertada. Por ello, se pretende conocer en profundidad si el liderazgo ejercido influye en el tipo de relaciones entabladas y de qué manera ocurre, a través de un cuestionario mixto de creación propia, que contó con la participación de 123 direcciones rurales, así como un estudio de caso de un CRA en Galicia. Se pone en relieve que estas consideran que su liderazgo contribuye a la vinculación positiva entre la escuela y el entorno, y que la implicación comunitaria en la institución educativa más allá del ámbito extraescolar y festivo es ya una realidad. Es pertinente concluir que el estilo de liderazgo y sus particularidades inherentes influyen notablemente en las relaciones estipuladas a nivel de centro con relación a la participación comunitaria y que el impacto bidireccional positivo de estas supone su valoración por parte de todos los agentes implicados.

ABSTRACT

The involvement of rural leadership in mobilizing the relationships established with their educational community plays a crucial role when it comes to the significant impact of these relationships in the educational process, despite the scarcity of empirical research in this field. For this reason, this research project aims to find out in-depth whether and how leadership influences the type of relationships established through a mixed questionnaire of our own creation, with the participation of 123 rural head teachers, as well as a conducted case study in Galicia. The study showed that their leadership contributes to positive links between the school and the surroundings and that community involvement occurs at schools beyond the extracurricular and festive sphere. It is pertinent to conclude that the leadership style and its inherent particularities significantly influence the relationships stipulated at school level concerning community involvement, and that the positive bidirectional repercussion of these relationships is held in high regard by all the actors involved.

PALABRAS CLAVE

Escuela rural, liderazgo, relación escuela-comunidad, relación familia-centro, director

KEY WORDS

Rural school, leadership, school-community relationship, family-school relation, headmaster

1. INTRODUCCIÓN

“El azar que hace a un niño nacer en el campo es un feliz azar por el que surge a la vida en el más admirable jardín de educación” (Almendros, 1934, p.10)

El mundo rural, su escuela y formas de vida y relación más pausadas y conscientes presentan un gran potencial que se me antoja atractivo desde la infancia, sin obedecer a razones lógicas. En un mundo cuya educación está influenciada por la globalización y donde el modelo educativo predominante es el urbanocéntrico, considero que la escuela rural tiende a ser la gran olvidada. A pesar de que nunca he acudido a una, cuando tenía no más de ocho años observaba anonadada cómo la escuela unitaria del pueblo vecino se iba quedando sin matrículas, así como las múltiples manifestaciones que las familias organizaban en busca de su cierre para lograr la participación de sus descendientes en la escuela graduada a la que yo acudía, presuponiendo una mejor y mayor calidad educativa. Como era de esperar, esta escuela unitaria y las otras seis del municipio de Reocín (Cantabria) se cerraron y un macrocentro, que permaneció incluso sin un nombre definido durante un par de cursos, fue construido. Esta breve historia personal ilustra la escasa importancia que prestan estos centros de grandes dimensiones a la personalización e individualización de la enseñanza, pues el mismo carecía en un principio incluso de nomenclatura.

En la actualidad, el movimiento *Slow Life* está cobrando importancia y ganando adeptos en nuestra sociedad, buscando la adquisición de valores y costumbres que permitan a los ciudadanos disfrutar del momento presente, conectando con la realidad y el entorno más próximo y aprovechando las potencialidades de aprendizaje y enriquecimiento que este proporciona. Bajo mi humilde opinión, son las creencias que mis abuelos buscaron transmitirme a lo largo de la infancia lo que me impulsa a desarrollar un férreo compromiso por el estudio de la escuela rural y sus particularidades, para otorgarle el reconocimiento que merece y emplear la luz aportada en el estudio en otros modelos educativos y contextos, siguiendo con el dicho de Tonucci (1996), “la escuela rural es como un laboratorio contextualizado, abierto a la experimentación y a la innovación”. En esta línea, la Agenda 2030 para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) a nivel local

y global está cobrando mucha importancia y el modelo de Educación para el Desarrollo Sostenible estipula que los centros han de conectar con el contexto más próximo y global, de forma que los jóvenes conozcan, empaticen, se comprometan, colaboren e intercambien opiniones y experiencias. Estos objetivos por los que tal modelo aboga son inherentes a la escuela rural y a sus prácticas desde sus inicios de acuerdo con la literatura, por lo que esta escuela puede actuar a modo de “faro que guíe y oriente” (Tahull Fort y Montero Plaza, 2018, p. 175) las prácticas desarrolladas en el resto de centros.

Dado que los valores y creencias que se defienden a lo largo de toda la vida se transmiten y forjan en la escuela a través del establecimiento de relaciones interpersonales, y a pesar de la subjetividad inherente al estudio de estas, me siento particularmente atraída por el análisis de las relaciones que se establecen entre la escuela rural, su entorno más próximo y la comunidad educativa, bajo el punto de vista del máximo órgano de gobierno de la institución: la dirección. No obstante, la literatura empírica acerca del liderazgo escolar es escasa (Freire y Miranda, 2014) y lo es, más aún, en el estudio de las direcciones rurales. De esta manera, la autora del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) persigue conocer el papel que desempeñan los líderes rurales en la estimulación de la participación de la comunidad educativa, cómo su labor es respaldada por el resto del cuerpo docente y qué tipo de cabida es concedida por estos agentes educativos en las dinámicas escolares cotidianas, gracias a su propia colaboración. En suma, se tiene en cuenta además que este órgano está probado como el segundo agente más influyente en los procesos de aprendizaje-desarrollo del alumnado (Freire y Miranda, 2014; Agenda de Calidad de la Educación, 2016), tanto de manera directa como indirecta. Así, la labor directiva desde un liderazgo compartido y pedagógico es crucial en la conducción de buenas prácticas pedagógicas que incrementen los resultados de aprendizaje de todos aquellos que forman parte de la institución educativa, tal y como respaldan los escasos estudios conducidos a nivel nacional (Bolívar, 2010) e internacional (Fred y Singh, 2021; Harmon y Schafft, 2009).

2. MARCO TEÓRICO

Bajo la premisa de que la investigación empírica acerca del liderazgo educativo no es abundante, se puede afirmar que es aún más escasa aquella que concierne al ámbito rural (Mayoral et al., 2018; Mallada Bolea, 2012; Álvarez-Álvarez et al., 2020) y, por lo tanto, también son contados los estudios disponibles acerca del rol del director rural en la implicación de la comunidad educativa en la escuela (Abós Olivares et al., 2021; García, 2015). Para conocer cómo se articulan las relaciones con la comunidad desde la escuela rural y quién las lidera, es requerida una contextualización de acuerdo con la literatura disponible al respecto atendiendo a las características, los tipos de relaciones que en ella se establecen y, finalmente, los tipos de liderazgo que encontramos en la escuela rural y qué papel dinamizador de las relaciones con la comunidad educativa desempeña la dirección escolar.

a. La escuela rural y sus características

En términos generales, la escuela rural se ubica en núcleos poblacionales cuya población no es superior a los 2000 habitantes y es pertinente explicitar que no existe una escuela rural como tal, sino que lo rural es el medio en el que esta se localiza (Abós Olivares, 2020).

La escuela emplazada en el medio rural se ve influenciada por las características sociales, económicas y culturales de este (Hamodi y Araqués Grade, 2014; Sepúlveda Ruiz y Gallardo Gil, 2011; Champollion, 2011), que se identifica, de acuerdo con Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo (2021) con una densidad de población baja, actividades propias del sector primario y dificultad en el acceso a servicios básicos y comunicaciones. Estos elementos configuran una escuela rural proclive hacia el desarrollo en contacto próximo con la naturaleza y con los demás miembros de la comunidad educativa y en un entorno cuyo ritmo de vida es más pausado si lo comparamos con el estrés característico de las ciudades (Hamodi y Araqués Grade, 2014; Ortiz Martínez, 2017).

No obstante, cabe destacar que no solo el entorno rural tiene un impacto multidimensional (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021) sobre la escuela, sino que esta también juega un papel crucial en los pueblos, en su desarrollo y dinamización (Zuckerman, 2020); siendo considerada, en ocasiones, como el “único foco cultural de una localidad” (Zaldívar, 1954), que supone la generación

de capital social, la defensa de la identidad rural y el desarrollo territorial (Abós Olivares et al., 2021; Mayoral et al., 2018).

Desde sus inicios, no existe un único modelo de escuela en el medio rural, sino que en función de la demanda y la accesibilidad al centro se han configurado diferentes estructuras educativas (Centro Rural Agrupado, CEIP en el medio rural, Escuela Unitaria) con rasgos comunes básicos (Hamodi y Araqués Grade, 2014). La multigraduación es la característica por excelencia que define a los centros rurales, entendida como la convivencia en las aulas de alumnado de diversas edades que trabaja de forma cooperativa y mancomunada (García, 2015; Champollion, 2011). La multigraduación trae consigo elementos de calidad, tales como la flexibilidad de espacios y tiempos, la atención individualizada, el aprendizaje cooperativo (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021), la interacción entre el alumnado, el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje (Champollion, 2011), la autonomía (Boix, 2011; Abós Olivares, 2015), la adquisición de aprendizajes significativos (García, 2015; Champollion, 2011), y la tutorización entre iguales (Abós, 2011; Boix, 2011).

Aun teniendo en cuenta estas potencialidades inherentes a la escuela rural, fueron muchos los escépticos ante la enseñanza impartida, pues el alumnado reveló en ocasiones resultados inferiores en pruebas PISA que sus homólogos encontrados en escuelas graduadas (Abós Olivares et al., 2021; Hansen, 2018), contradiciendo los resultados del estudio conducido por Champollion (2011). No obstante, tanto Champollion (2011) como Abós Olivares et al. (2021) desvinculan la multigraduación como un factor condicionante de los resultados académicos, señalando en su lugar la brecha socioeconómica y cultural que impregna el medio rural.

La escuela en el medio rural se caracteriza además por el empleo de metodologías activas y participativas (Abós Olivares, 2015; Lorenzo Lacruz et al., 2019), que permiten mayores niveles de experimentación y contextualización y que quedan reflejadas en la vinculación de los planes de estudio con el territorio y su comunidad educativa (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021). En esta línea, son múltiples los estudios (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Champollion, 2011) que concluyen que, si la cultura rural es implementada en la escuela, aumenta el sentimiento de aceptación, valoración e inclusión de la comunidad. En esta línea,

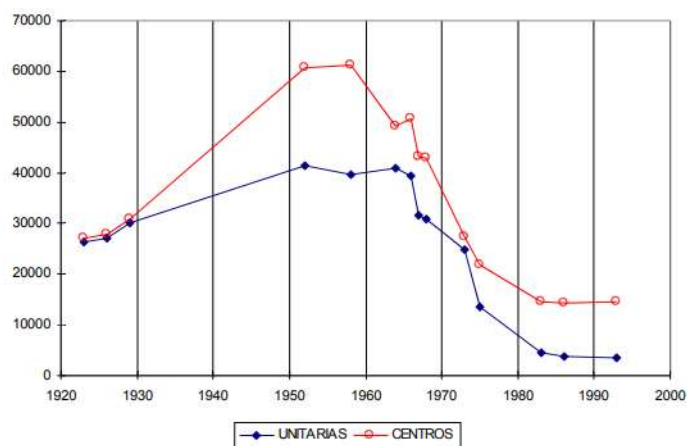
Zhang (2020) comprueba en su estudio cómo aquellos estudiantes mongoles a los que se les concede la posibilidad de un modelo trilingüe se encuentran más estimulados hacia el estudio, pues su etnia y lengua minoritaria tienen cabida en la escuela.

i. La escuela rural en el pasado

La escuela rural del siglo pasado se encuentra notablemente devaluada por las desigualdades sociales y educativas producidas fundamentalmente por el aislamiento geográfico, social, cultural, de ocio y formativo del medio en el que se enclava (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021), así como por la escasez de recursos y ayudas (Ortiz Martínez, 2017; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017).

La escuela rural tradicional es la escuela unitaria, localizada en prácticamente todas las localidades de la geografía nacional y caracterizada principalmente por la multigraduación y por una estructura organizativa y administrativa propia, regulada por un maestro en concentración de todos los poderes, funciones y decisiones dentro de su escuela (Santamaría Luna, 2012). Este maestro se caracterizaba por un férreo compromiso de mejora social (Berlanga Quintero, 2014), y su intervención en el medio rural fue decisiva para la adquisición de cultura y la mejora de la economía y la productividad (Harmon y Schafft, 2009).

La permanencia de las escuelas unitarias es puesta en alerta en 1970 con la promulgación de la Ley General de Educación, que suscita la predilección política por la escuela graduada por razones organizativas y económicas y en busca de la igualdad de oportunidades (Torres Sabaté, 2013). Este hecho, junto con el éxodo rural característico de la época, supone la disminución de la población rural en edad escolar y, en consecuencia, del número de escuelas unitarias, tal y como podemos observar en la *Figura 1*.

Figura 1*Evolución de la cantidad de centros y de las escuelas unitarias, 1923-1993.*

Nota. Tomada de Santamaría Luna (2012)

Hasta el momento, la escuela en el medio rural no había sido comprendida ni en la legislación ni en las diversas políticas educativas. Será en el año 1983, con la publicación del Real Decreto de Educación Compensatoria, cuando se abogue por la consideración de las situaciones de desventaja en las que se puede encontrar un centro educativo fruto del emplazamiento o el nivel socioeconómico de quienes a él acuden, suponiendo un atisbo de esperanza para este entorno (Liquete Sendino, 2015; Macipe Martín, 2014).

A partir de entonces, considerándose la despoblación rural, la disminución de la matriculación en los centros rurales y la clara situación de desventaja geográfica, cultural y social del medio rural, se busca con fervor un proyecto que no descontextualice a los jóvenes de su forma de vida y tradiciones, pero que palíe las situaciones de desventaja y desigualdad. Así, comienzan a configurarse los distintos modelos de centros educativos en el medio rural que conocemos en la actualidad, de mayor tamaño que una escuela unitaria y alejados en ocasiones del domicilio familiar, pero que incorporaban experiencias educativas de calidad que además contribuían a la socialización de los jóvenes. En este punto, considero enriquecedor mencionar brevemente tales estructuras:

- 1) **Las Escuelas-Hogar**: son centros educativos que permiten la agrupación del alumnado a lo largo de la semana lectiva en las cabeceras comarcales, evitando desplazamientos largos y arriesgados a diario.

- 2) **Centros de Educación Infantil y Primaria en el medio rural**: también conocidos como concentraciones escolares, son centros completos o incompletos que aglutinan el alumnado procedente de escuelas unitarias que han cerrado sus puertas. Son CEIPs, por lo que están graduados y existe un maestro por cada línea y curso. En lo que respecta a las relaciones con las familias y el entorno, estas no son tan estrechas como en las unitarias puesto que las ratios son más elevadas, elemento que supone una disminución de la personalización de la enseñanza, aunque siguen presentes de forma puntual. El profesorado tiende a estar comprometido y colaborar y los recursos son múltiples y variados (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Bustos Jiménez, 2006; Ortiz Martínez, 2017).

Sin embargo, estos centros escolares formaban parte de un modelo de “escuela rural hibridada” (García Prieto y Pozuelos Estrada, 2017, p.8) pues se buscó implantar un modelo educativo urbano-industrial, característico de zonas con mayor desarrollo, alumnado y recursos, en el medio rural, sin considerar gran cantidad de sus particularidades y tradiciones, como la conexión de las familias con la escuela. Este hecho repercutió negativamente en el sentido de pertenencia a la institución y arraigo de la comunidad educativa (Berlanga Quintero, 2014; Santamaría Luna, 2012, Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021) y dejó sin resolver parte de las carencias organizativas que se suscitaban en el modelo de escuela unitaria.

Posteriormente, en otra búsqueda de soluciones favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela en el medio rural se configuran los CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa), centros que acogían al alumnado procedente de centros rurales durante una semana, a modo de formación intensiva, compensando desigualdades a nivel de socialización y acceso a recursos, a partir del desarrollo de talleres culturales y formativos.

Asimismo, a finales de siglo se atiende al nacimiento de los CRA (Centros Rurales Agrupados), también conocidos como CER, en la Comunidad Valenciana; ZER, en Cataluña o CPRA, en Andalucía. De acuerdo con la definición aportada por Bustos Jiménez (2006), son una agrupación de escuelas unitarias que deciden unirse administrativamente, compartiendo un proyecto

educativo y curricular, el Consejo Escolar, el Equipo Directivo y el cuerpo docente, pero que conservan las particularidades y tradiciones de su entorno. Los especialistas itineran entre las distintas aulas, hecho que confiere facilidad en su coordinación (Álvarez-Álvarez et al., 2020).

ii. La escuela rural en la actualidad

El estudio de la escuela rural y sus dinámicas se encuentra en relativo auge actualmente debido a sus peculiaridades socioeducativas, llegando a ser considerada un “laboratorio para la innovación educativa” (Boix Tomás y Rius Roig, 2019). La creación de las distintas estructuras escolares explicitadas previamente permitió que la escuela en el medio rural perdurara y se perpetuaran las costumbres y el arraigo (Abós Olivares et al., 2021; Llano Díaz, 2009; Macipe Martín, 2014).

No obstante, las grandes concentraciones escolares supusieron la implementación del academicismo en el mundo rural, replicando el modelo de educación urbana y sus características: libros de texto, currículum organizado por disciplinas (no integrado), exámenes como método de evaluación, individualismo y competitividad, descontextualización o presión externa, entre otras (García Prieto y Pozuelos Estrada, 2017).

Durante el siglo XXI, los modelos de escuelas en el medio rural propuestos tras la entrada en vigor del Real Decreto de Educación Compensatoria continúan vigentes. En lo que respecta a los Centros Rurales Agrupados (CRA), se observa la tendencia al alza en la predilección familiar por la escolarización del alumnado en los mismos, fruto de la estrecha involucración familiar que permiten. Aquí, el conocimiento de la cultura de la zona por parte de las direcciones escolares rurales es clave para la inclusión de esta en las dinámicas escolares, según constatan Preston y Barnes (2017) y Zuckerman (2020) en sus respectivos estudios. De esta manera, la comunidad educativa se siente valorada y su implicación aumenta (Bustos Jiménez, 2006; Álvarez-Álvarez et al., 2006).

Por su parte, algunas escuelas rurales unitarias continúan en funcionamiento, normalmente debido a que su aislamiento respecto de otros centros impide la configuración de un CRA (Ortiz Martínez, 2017); así como las concentraciones escolares en contextos rurales, configurándose como los centros en este medio predominantes en la actualidad (Bustos Jiménez, 2006).

La mayor diferencia puede ser encontrada si se atiende al funcionamiento de los CRIE, pues como las tasas de matriculación en la escuela rural continúan a la baja y la calidad de la educación rural y urbana son comparables en la actualidad en países desarrollados (Álvarez-Álvarez y Viejo-Sainz, 2017; Mallada Bolea, 2012), sus servicios complementarios son ofrecidos también a centros urbanos y semiurbanos (García Prieto y Pozuelos Estrada, 2017).

La imagen del docente y su papel también se han visto modificados, convirtiéndose en un activista, facilitador y motivador (García, 2015). Asimismo, el esfuerzo de esta figura es otra característica inherente a esta escuela, tal y como se vio reflejado durante los meses de confinamiento (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021). En este estudio, la autoría puso de manifiesto la brecha digital en términos de conectividad y equipamiento que perdura en el medio rural.

Más allá de las estructuras escolares, las herramientas docentes adquiridas en la formación inicial actual muestran carencias en lo que a estrategias enfocadas hacia las prácticas multigrado y multinivel respecta (García, 2015; Abós, 2011; Álvarez-Álvarez y Gómez Cobo, 2021; Abós Olivares et al., 2021), hecho que dificulta la extracción del máximo potencial de las dinámicas inherentes a la escuela rural (García, 2015). En suma, son varios los autores (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Vázquez Recio, 2016) que en su trabajo recogen otras problemáticas acaecidas por un modelo formativo inicial puramente urbanocéntrico: la falta de predilección docente por la escuela en el medio rural y la falta de adaptación y asentamiento docente en el caso de un destino forzado. En consecuencia, el perfil docente predominante en la escuela rural se corresponde con noveles inexpertos, interinos y cuya permanencia en los centros es efímera (García, 2015; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Vázquez Recio, 2016), dificultándose el legado pedagógico de las iniciativas.

Para concluir, resulta interesante destacar que la escuela rural cuenta con un reto claro (Álvarez-Álvarez y Viejo-Sainz, 2017): transformarse en busca de un currículum que combine la adquisición de competencias útiles y apropiadas para la sociedad con conocimiento significativo, transferible y diverso, permitiendo la comprensión de cuestiones globales, sin perder de vista las locales, a través de un empleo correcto de las TIC.

b. Formas de relación en las que la escuela se ve envuelta

Los actuales cambios sociales, políticos y económicos inciden enormemente en las relaciones que la escuela establece con su comunidad educativa y con las administraciones locales y estatales (Boix y Buscà, 2020). Estas relaciones requieren de participación conjunta y activa (Ortega Arias y Cárcamo Vásquez, 2018) y los estudios de Ulker y Baris (2020) y Abós Olivares et al. (2021) consideran que los docentes son quienes gozan de mayor capacidad para potenciar las relaciones debido a su proximidad con los diversos agentes.

Las relaciones estrechas, estructuradas y fluidas entre tales agentes, basadas en el respeto y la confianza mutua (Lien, 2021), la valoración del conocimiento compartido (León-Nabal et al., 2021; Fred y Singh, 2021) y la escucha activa (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016) son identificadas en la investigación de Ortega Arias y Cárcamo Vásquez (2018) como condiciones indispensables para suscitar la participación la comunidad en el centro educativo y sus dinámicas educativas, así como el establecimiento de un buen líder que las supervise periódicamente (Preston y Barnes, 2017).

Tradicionalmente, la participación escolar quedaba limitada a las familias, a través de encuentros formales e informales (Traver Marí et al., 2010; Fred y Singh, 2021). No obstante, la participación comunitaria está cobrando mayor importancia en la actualidad (Bustos Jiménez, 2011) gracias a propuestas de emergente crecimiento como las comunidades de aprendizaje (Elboj, 2002), el aprendizaje servicio (Aramburuzabala, 2013) o los grupos interactivos (Álvarez-Álvarez, 2017), entre otros, que deberían verse recogidas en los proyectos educativos y las programaciones anuales de los centros para garantizar su desarrollo (Barrientos Piñeiro et al., 2016; Muñoz Moreno et al., 2013).

Las relaciones establecidas se ven influenciadas indudablemente por el estilo directivo y de liderazgo del centro (Torres Victoria, 2008). De hecho, las direcciones encuestadas por Barrientos et al. (2016) eran conscientes de que sus valores, tanto humanos como laborales, influían notablemente en la promoción de la participación comunitaria. Según la luz proporcionada por estos autores, las relaciones son más positivas si acontecen de forma bidireccional; de ahí que la comunidad valore enormemente la participación de los líderes

educativos en sus dinámicas y tradiciones (Preston y Barnes, 2017). No obstante, a pesar de que los líderes educativos son conscientes de su papel, únicamente la mitad de los encuestados por Preston y Barnes (2017) reconocen que participan de forma activa en la vida social del entorno de su centro.

i. Escuela-familias

“The more parents participate in their students’ learning and the school environment, the greater the success of students” (Ulker y Baris, 2020)

Cuando hablamos de éxito no hacemos referencia a los logros estrictamente académicos, sino que también englobamos otros aspectos cruciales de desarrollo personal, tales como la autoestima, la confianza en uno mismo, las actitudes hacia la escuela y los docentes, la participación y la motivación (Castro Zubizarreta y García-Ruiz, 2016; Bustos Jiménez, 2011). Tanto el ámbito familiar como el escolar son los dos entornos primarios de aprendizaje para cualquier individuo y se entiende, pues, que su congruencia es crucial para conseguir un aprendizaje y un desarrollo lo más exitoso posible (Bustos Jiménez, 2011; Calvo et al., 2016; Gubbins, 2016). Esta congruencia no sería posible sin un cauce de comunicación y relación entre ambos.

Si bien es cierto que los docentes son quienes disponen de mayor capacidad para potenciar las relaciones bidireccionales positivas (Ulker y Baris, 2020), son cuantiosos los estudios que los sitúan como “escollo” (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016, p. 202) para la participación familiar, pues se muestran reticentes por temor a que sus prácticas sean juzgadas (Bustos Jiménez, 2011), por falta de cohesión del claustro (Álvarez-Álvarez, 2017) o por creencias preestablecidas acerca de la eficacia familiar y comunitaria que condicionan su voluntad (Arostegui et al., 2013). En esta línea, el estudio conducido por Ulker y Barris (2020) muestra que un gran porcentaje de docentes y miembros de equipos directivos, concretamente más del 80%, no saben cómo acercarse a las familias, ni cómo hacer para que estos acercamientos sean estables y eficientes. Dificultando aún más esta conexión, los directivos analizados por Garreta Bochaca (2015) consideran la falta de tiempo disponible.

La legislación educativa también ha influido en la mentalidad docente y en el tipo de relaciones que la escuela persigue establecer, pues el papel familiar y comunitario en el Consejo Escolar ha variado desde una capacidad decisoria con

la LOE (2006), quedando relegada a un plano meramente consultivo con la LOMCE (2013), pero que vuelve a sus inicios con la LOMLOE (2020).

En suma, hemos de resaltar que las relaciones perseguidas por las familias se limitan por lo general a la comunicación con el tutor del grupo y a su participación a festividades (Bustos Jiménez, 2011; Calvo et al., 2016; Ulker y Baris, 2020), pues en ocasiones creen que las actuaciones educativas ya están predefinidas y no tienen la formación apropiada para modificarlas (León-Nabal et al., 2021; Garreta Bochaca, 2015) o no se encuentran en las condiciones óptimas para hacerlo (Llevot y Bernad, 2015). Esta idea es susceptible de ser refutada por los resultados arrojados por el estudio de Ortega Arias y Cárcamo Vázquez (2018), que muestra cómo, si los canales de comunicación y los momentos destinados a la relación y participación familiar se estipulan de forma democrática, teniendo en cuenta las necesidades y disponibilidad de los implicados, estos se sienten tan cómodos que su vinculación aumenta. Los beneficios no se quedan ahí, sino que el estudio de Torrubia (2019) correlaciona la participación familiar con la satisfacción personal, mejorando las relaciones progenitores-discentes y ensalzando su rol dentro de la educación de sus descendientes (Calvo et al., 2016).

Para concluir, es pertinente destacar que Abós Olivares et al. (2021) encuentran en la escuela rural el modelo educativo al que prestar atención por dos motivos; en primer lugar, si se persigue conseguir una relación familia-escuela estrecha, participativa, democrática y vinculante, que mejore la calidad de la educación impartida y que conlleve al desarrollo de todos los agentes comunitarios y a la cohesión social y comunitaria y, en segundo lugar, por ser un modelo que durante la enseñanza en diferido propiciada por la pandemia de la COVID-19, no fue necesario buscar incesantemente puentes de comunicación familia-escuela, puesto que estos ya existían (Annessi y Acosta, 2021; Hayes et al., 2021). No obstante, es requerido un liderazgo escolar rural que aliente la participación familiar (Abós Olivares et al., 2021).

ii. Escuela-entorno y comunidad

El desarrollo comunitario depende, en gran medida, del nivel de cohesión entre los integrantes de la comunidad, así como de las relaciones establecidas entre las

instituciones y organizaciones que forman parte de la sociedad (Muñoz Moreno et al., 2013, p. 98)

La comunidad educativa es entendida como el conjunto de agentes que conforman el entorno del centro educativo: instituciones, organizaciones, familias, docentes, alumnado y PAS (Personal de Administración y Servicios). La participación comunitaria en la escuela es “compleja pero indispensable” (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016, p. 195), pues a pesar de suponer un proceso de análisis de las concepciones y formas de organización previamente establecidas (Calderón Almendros y Echeita, 2016), es requerida si se busca la simbiosis entre el centro y el entorno que lo rodea (Herrera, 2017; Llevot y Bernad, 2015; Preston y Barnes, 2017; Zuckerman, 2020) y el desarrollo de una educación que coseche resultados favorables, tanto en el proceso educativo del alumnado como en la mejora comunitaria (Harmon y Schafft, 2009).

La relación escuela-comunidad se ve ensalzada cuando las relaciones entre los agentes involucrados son positivas y propiciadas a través de un liderazgo compartido (Zuckerman, 2020) y supone la mejora el clima de aprendizaje, refrenda la calidad educativa (Lien, 2021; Calvo et al., 2016) y conlleva a la comprensión del entorno (Álvarez-Álvarez, 2017; Preston, 2017), a la corresponsabilidad social hacia la educación (Herrera, 2017; León-Nabal et al., 2017; Crescenza et al., 2021), a la resolución conjunta de las problemáticas acaecidas (Preston y Barnes, 2017) y a la lucha contra las desigualdades (Abós Olivares et al., 2021; León-Nabal et al., 2021). Por su parte, Calvo et al. (2016) y Barrientos Piñeiro et al. (2016) consideran que la clarificación de la participación comunitaria y la explicitación de su labor conllevarán al crecimiento de su voluntad participativa y, así, a su implicación.

A raíz de la pandemia mundial se valoraron aún más las relaciones próximas entre la escuela rural y su comunidad educativa, tal y como revela el estudio de Hayes et al. (2021). Así, estamos atendiendo al crecimiento prácticamente exponencial de metodologías educativas que abogan por la construcción conjunta del conocimiento (Arostegui et al., 2013) y conciben la educación formal como un proyecto social que engloba a la totalidad de la comunidad educativa (Calderón y Verde, 2018), en busca del surgimiento de una ciudadanía solidaria, sostenible, libre y que toma la iniciativa en la respuesta a las demandas sociales del ámbito local y global (Herrera, 2017; Salimbeni, 2011;

Abós Olivares et al., 2021). Algunos ejemplos son los grupos interactivos, que estimulan la convivencia, inclusión y cooperación y suponen el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre manera cuando la participación comunitaria tiene lugar en el centro y dentro de las dinámicas escolares (Álvarez-Álvarez, 2015). No obstante, el estudio conducido por Barrientos et al. (2016) muestra que las interacciones escuela-comunidad y la participación de la segunda continúa predominando en el ámbito extraescolar y festivo, a pesar de que comiencen a aparecer atisbos de colaboración curricular y académica.

Al parecer de Calvo et al. (2016), Abós Olivares et al. (2021) y Muñoz Moreno et al. (2013), estas propuestas son herramientas clave para la creación de redes de colaboración que susciten la conexión y empatía necesarias para emprender acciones conjuntas, tanto educativas como en el territorio. De esta forma, la innovación y nuevas propuestas de trabajo que se recogen en los centros rurales no atienden únicamente a propuestas por parte de los profesionales educativos, sino que también proceden de los jóvenes, la comunidad, el AMPA o la Administración (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017).

Así, las relaciones con la comunidad y el entorno en la escuela rural surgen de forma prácticamente natural según constatan estudios nacionales (Mallada Bolea, 2012) e internacionales (Preston y Barnes, 2017) y datan de su origen (Zuckerman, 2020), fruto de parentescos, la proximidad territorial y la memoria compartida (Ospina Botero y Manrique Carvajal, 2015; Torres, 2013). Asimismo, las ratios tan poco cuantiosas y una densidad de población baja permiten que estas sean cuidadas, frecuentes y presenciales tal y como afirman Abós Olivares et al. (2021) y constatan Preston y Barnes (2017). En suma, la propia creación de los CRA enfatizó esta voluntad de la escuela rural por no descontextualizar la educación de los jóvenes, pues el establecimiento de cauces permanentes de identificación y participación de la escuela en el entorno y viceversa siempre se ha priorizado, buscando también conferir respuesta a las necesidades del territorio (Abós Olivares et al., 2021; Harmon y Schafft, 2009).

En esta línea, Mallada Bolea (2012, p. 15) afirma que “la escuela [rural] tiene un gran privilegio” ya que la coordinación de la población rural en su participación en las prácticas educativas es óptima, promueve el sentido de

pertenencia y ensalza la identidad local (Salimbeni, 2011), enriqueciendo el aprendizaje de todos los agentes involucrados (Abós Olivares et al., 2021).

En estrecha relación con lo mencionado previamente, la estimulación de la participación comunitaria es identificada como la tarea más sencilla a la que ha de hacer frente un líder pedagógico, tan solo por detrás de la ostentación de la representación de la Administración en el centro, según revela la investigación conducida por Camarero Figuerola (2015). Tanto es así que en la escuela rural se ponen de manifiesto aquellos elementos probados como enriquecedores a la hora de estimular las relaciones positivas con la comunidad en busca de la mejora educativa; destacando la vinculación constante del profesorado con el entorno (Álvarez-Álvarez et al., 2020), la presencia de referentes y referencias sociales (Abós Olivares et al., 2021), la cercanía con las familias, la comunidad educativa y el entorno social y cultural (Abós Olivares et al., 2021), la trascendencia del espacio físico del aula hacia espacios sociales (Medina-Arévalo y Estupiñán-Aponte, 2021; Torres Victoria, 2018) y la inclusión de la cultura rural y del entorno en los planes de trabajo y el PEC (García, 2015; Álvarez-Álvarez et al., 2020; Camarero Figuerola, 2015). Por su parte, Fernández Vega y Cárcamo-Vásquez (2021) han constatado en su estudio que el docente rural dispone de saberes acumulados en base a la experiencia acerca de cómo establecer relaciones entorno-escuela positivas y Zuckerman (2020) verifica que la directiva rural se constituye como un agente crucial para estimular las relaciones con la comunidad educativa debido a su posición estratégica.

c. Dirección y liderazgo

La escuela rural dispone de una cultura, forma de trabajo y organización propia fruto de sus peculiaridades y el contexto en el que se localiza, por lo que su dirección y liderazgo presentan matices distintivos (Abós Olivares et al., 2021).

i. La dirección en la escuela rural

La dirección rural es conocida por los múltiples retos a los que ha de hacer frente a diario (Hansen, 2018; Cothorn, 2020; Ulker y Baris, 2020), donde destacan la escasez de recursos disponibles (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017); la localización en entornos sociales más aislados y vulnerables (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021); el bajo nivel de cultura y expectativas educativas

por parte de la comunidad (Álvarez-Álvarez et al., 2020); la interinidad de la plantilla (García, 2015), que a su vez dificulta la continuidad de los proyectos y el legado pedagógico (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Fred y Singh, 2021); y la escasez de personal (Fred y Singh, 2021; Preston y Barnes, 2017), que hace que la dirección adopte multiplicidad de funciones. Asimismo, existen otras dificultades añadidas como son el aislamiento laboral fruto de la diseminación geográfica inherente a la escuela rural (Klocko y Justis, 2019), y la carencia de planes específicos de formación inicial y continua para los directores rurales (Bolívar, 2010; Torres Sabaté, 2013; Barrientos et al., 2016), pues la profesionalización de este puesto es un ámbito olvidado (Bolívar, 2015) y la escasa formación ofertada se orienta en gran medida hacia el modelo urbanocéntrico (Preston y Barnes, 2017). El liderazgo no se improvisa, sino que requiere de reflexión y preparación de estrategias que potencien relaciones efectivas (Mayoral et al., 2018; Moreno Acero et al., 2016) y así lo defienden los directores rurales estudiados por Lorenzo Lacruz et al. (2019) que sí que han recibido formación específica.

Torres Sabaté (2013) y Zuckerman (2020) consideran que la interrelación directiva favorece la resolución de conflictos y dificultades que acontecen en el día a día de los centros a partir de la experiencia del prójimo. Así, la investigación de la dirección en centros educativos tarraconenses por parte de Camarero Figuerola (2015) deja ver cómo el ejercicio de una dirección y liderazgo pedagógicos es identificado por sus responsables como el reto que supone mayor dificultad y esfuerzo de todos los que enfrentan, sobre manera cuando en el seno de la escuela se cuenta con docentes desmotivados ante la escuela rural, tal y como arroja el estudio cualitativo de Mayoral et al. (2018).

Aún con todo, Klocko y Justis (2019) prueban en su estudio que estos desafíos constantes hacen que la dirección rural se presente como más resiliente que la urbana, pero demandan figuras que liberen a la dirección de funciones puramente administrativas, de manera que dispongan del tiempo requerido para ejercer una función pedagógica y transformacional de calidad (Abós Olivares et al., 2021; Zuckerman, 2020; Bolívar, 2011; Fred y Singh, 2021). En esta línea, Escribano Pizarro (2012) implora la dinamización que han supuesto los CRA en el ámbito directivo ya que en lugar trabajar los docentes-directores de cada

escuela unitaria de forma aislada, han aunado sus fuerzas en torno a un único Equipo Directivo completo que comparte ideas, razonamientos y labores. No obstante, Mallada Bolea (2012) reflexiona en su artículo sobre la dificultad añadida a la supervisión pedagógica en estos centros en concreto, puesto que las escuelas que los componen se encuentran dispersas en el territorio y la dirección no dispone del tiempo requerido para visitarlas de forma continuada. Además, los directores rurales de CRA consideran que disponen de una menor accesibilidad a la comunidad educativa propiciada, probablemente, por la ya mencionada diseminación en el territorio de las escuelas (Camarero Figuerola, 2015). Una solución a esta dificultad añadida fue aportada por Santamaría Conde y de la Fuente Anuncibay (2001) en su estudio, en el que determinaron que para que la distancia geográfica no se constituyera como una barrera, la figura directiva debía unir a todos los agentes de forma periódica; creencia compartida por las direcciones estudiadas por Barrientos et al. (2016), que consideran que la postura de la dirección escolar es privilegiada en lo que a la promoción de una concepción compartida de la educación se refiere.

Como se ha podido comprender, estas variadas tareas requieren de multiplicidad de competencias, más allá de las que dispone un docente (Bolívar, 2011), pues la dirección rural ha de pensar de forma global (Mallada Bolea, 2012) para saber qué requiere la escuela para funcionar de manera apropiada, garantizar el éxito de todos (Garreta Bochaca, 2015) y alentar la creatividad y la iniciativa. Por lo tanto, e indudablemente, requiere de habilidades sociales y comunicativas extraordinarias para implicar a la comunidad y acompañarlos en su proceso de participación, tal y como defiende Bartolomé Gonzalo (2017) de manera teórica, hecho que se verifica en la práctica con la investigación conducida por Lorenzo Lacruz et al. (2019). De esta manera, los estudios conducidos por Ulker y Baris (2020), Llevot y Bernad (2015) y Lorenzo Lacruz et al. (2019) abogan por una dirección rural encargada de crear y fomentar un ambiente cómodo y distendido de trabajo, facilitando y dinamizando las relaciones establecidas entre la escuela y su entorno (Ulker y Baris, 2020; Llevot y Bernad, 2015). Por el contrario, una dirección escolar alejada o ausente pueden implicar pérdida en las colaboraciones de instituciones, el AMPA y/o la

Administración con el centro (Abós Olivares et al., 2021; Santamaría Conde y de la Fuente Anuncibay, 2001).

Justificando lo anteriormente expuesto, Bolívar (2010) considera que el director rural tiene de por sí un carácter proactivo que lo lleva a impulsar y estimular el desarrollo profesional de sus compañeros y de la comunidad educativa en la que se encuentra. Asimismo, la propia naturaleza del centro rural contribuye a la dirección pedagógica, pues las aulas están articuladas y la colaboración es continua al acoger docentes inexpertos y ser los propios compañeros y la dirección quienes actúan como formadores (Torres Victoria, 2008). En este punto, Santamaría Conde y de la Fuente Anuncibay (2001) estipularon que es la dirección quien ha de encargarse de abrir las puertas del centro para que la respuesta familiar y comunitaria hacia la participación real y estructurada a nivel de centro sea factible (Mayoral et al., 2018; Camarero Figuerola, 2015; Abós Olivares et al., 2021). Además, el estudio de Ortega Arias y Cárcamo Vásquez (2018) revela que, si al mismo tiempo que las puertas de la institución se abren, las familias y el entorno no solo colaboran, sino que encuentran sus necesidades e inquietudes satisfechas, se implican aún más, aunque no siempre sea posible dar respuesta a estas últimas (Garreta Bochaca, 2015).

Para concluir, me gustaría recalcar que la influencia de la dirección rural es transversal a todas las dinámicas escolares (Fred y Singh, 2021; Mallada Bolea, 2012; Abós Olivares et al., 2021): desde la concepción del currículum, las metodologías docentes y la proyección del alumnado hasta la participación comunitaria y la administración de recursos. De hecho, Freire y Miranda (2014) hallaron una correlación positiva entre el estilo directivo y el aprendizaje de los más jóvenes. Por tanto, va más allá de una gestión puramente administrativa y burocratizada (Mallada Bolea, 2012) y es por ello crucial que conozca el enclave geográfico y cultural en el que se localiza y cuente con la confianza y apoyo de la comunidad (Hansen, 2018; Preston y Barnes, 2017; Abós Olivares et al., 2021).

ii. Tipos de liderazgo en la escuela rural

Asignar a una persona la iniciativa de cambio, impidiendo el liderazgo de las demás, impediría que la organización aprenda (Bolívar, 2010, p. 29)

En una sociedad que alienta la democracia y la participación como la nuestra, es fundamental contar con una dirección escolar con capacidad para delegar y diversificar las tareas (Torres Sabaté, 2013), así como con un liderazgo que facilite y motive la participación de la comunidad educativa y el entorno en las dinámicas cotidianas (Ortega Arias y Cárcamo Vásquez, 2018; Lorenzo Lacruz et al., 2019) aunque estos agentes no dispongan a priori de herramientas para ello (Calvo et al., 2016). Así, estarían actuando como “líder de líderes” (Bolívar, 2011, p. 255), pues se defendería un liderazgo que reside en la escuela en su conjunto y en todos sus miembros (Bolívar, 2010), una concepción clave si la innovación educativa es una de las señas de identidad perseguidas por el centro (Torres Sabaté, 2013).

Además, no se debería olvidar que el ejercicio del liderazgo pedagógico y la implicación comunitaria en la escuela son funciones inherentes a la dirección escolar que se recogen en la legislación educativa (Barrientos et al., 2016) y no han de quedar relegadas a la buena voluntad de quien ocupa el cargo en los centros, tal y como constatan miembros de la comunidad educativa en la investigación desarrollada por Ortega Arias y Cárcamo Vásquez (2018).

Se entiende por liderazgo la capacidad de influenciar a los demás sin ejercer poder (Bolívar, 2010; Traver Martí et al., 2010), sino estableciendo un ejemplo a seguir (Lorenzo Lacruz et al., 2019) que oriente y empodere a los compañeros hacia la acción en algún ámbito del que se dispone de conocimiento suficiente, favoreciendo la fluctuación de saberes compartidos (Mayoral et al., 2018). Un líder educativo rural dispone de conocimientos sólidos y fundamentados y compromiso para transformar el sistema educativo (Mayoral et al., 2018) y la comunidad (Preston y Barnes, 2017), alentando la autonomía en las decisiones y la participación en la vida pública (Traver Martí et al., 2010). En esta línea, las prácticas de liderazgo rural exitoso estudiadas por Preston y Barnes (2017) muestran que todos ellos se han convertido en agentes de cambio del centro y su entorno a través de la interrelación del medio local con el mundo global. Por su parte, Llevot y Bernad (2015) consideran que en aquellos centros rurales que han abrazado el cambio, el liderazgo ejercido tanto por los equipos directivos, como por las AMPA ha sido decisivo, como corroboran Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017).

A pesar de que no son cuantiosos los estudios conducidos acerca del liderazgo en la escuela rural, de hecho, Harmon y Schafft (2009) proponen futuras investigaciones, los existentes aúnan conclusiones similares. Tal y como destaca la Agencia de Calidad de la Educación (2016) en su estudio, las escuelas rurales y sus líderes internos muestran una visión compartida de la enseñanza que se adapta a su entorno y estimula el desarrollo de las capacidades profesionales a través de un ambiente familiar plagado de afecto hacia todos los miembros. Esta idea es refrendada en el plano nacional por Camarero Figuerola (2015) y Torres Victoria (2008), quienes detectaron que el líder rural valora las iniciativas propuestas por cualquier agente, propone proyectos de innovación que involucren la participación comunitaria y estimula la formación continua de sus docentes para que hagan un uso didáctico de los activos sociales, materiales y culturales presentes en el entorno, como constatan Lorenzo Lacruz et al. (2019)

Atendiendo a las características más personales de un líder rural, Abós Olivares et al. (2021) lo describen como una persona comunicadora, asertiva, proactiva, autocrítica, negociadora, vital, alegre, solidaria y que reconoce y estima la aportación global y la diversidad existente (Lorenzo Lacruz et al., 2019); habilidades constatadas en la práctica en los estudios cualitativos conducidos por Bartolomé Gonzalo (2017), Traver Martí et al. (2010), Zuckerman (2020) y Barrientos et al. (2016), cuyos resultados también aportan la preocupación, el carisma y las habilidades sociales para una correcta interacción que fomente la participación comunitaria a través de la empatía, la escucha activa y el diálogo. Por su parte, más del 60% de las familias escuchadas por Barrientos et al. (2016) demandan proximidad con las figuras que lideran los centros, así como empatía por las circunstancias personales.

Aunando las ideas mencionadas previamente, el liderazgo transformacional, entendido como el liderato en busca del cambio, está muy presente en la escuela rural, que a su vez se encuentra en constante búsqueda de la mejora educativa y la innovación para paliar cualquier desigualdad (Boix Tomás y Rius Roig, 2019). Este liderazgo toma forma a partir de la interacción de otros estilos directivos, como el liderazgo pedagógico y distribuido.

El primero de ellos es entendido como el acompañamiento y formación proporcionado por cualquier miembro de la comunidad educativa que disponga de estrategias, herramientas o metodologías innovadoras y/o apropiadas, susceptibles de ser compartidas (Ministerio de Educación, 2019; Fred y Singh, 2021). Su desarrollo se basa en la existencia de una comunidad de aprendizaje (Bolívar, 2011) e implica per se la estimulación de la formación continua (Camarero Figuerola, 2015) y la evaluación y autoevaluación del cuerpo docente y de la enseñanza, por lo que también promueve la mejora profesional (Abós Olivares et al., 2021; Fred y Singh, 2021). Así, la dirección es acompañada por otros agentes y forja, a su vez, confianza relacional en la comunidad (Bolívar, 2011). De hecho, esta teoría es constatada a través del estudio desarrollado por Camarero Figuerola (2015), que verifica que aquellas direcciones que se encajan a sí mismas dentro del liderazgo transformacional sienten que cuentan con el apoyo y la confianza de su comunidad educativa, potenciados a partir de la comunicación bidireccional sincera y clara (Ortega Arias y Cárcamo Vásquez, 2018; Mayoral et al., 2018). Por su parte, el liderazgo compartido es la manera más real y eficiente de dar respuesta a los retos sociales y educativos en el seno de la escuela, pues la toma de decisiones que afectan a la globalidad del centro y sus dinámicas es colectiva (Abós Olivares et al., 2021; Camarero Figuerola, 2015; Barrientos et al., 2016; Preston y Barnes, 2017), atendiendo a necesidades y consideraciones de cada agente, pues todos ellos contribuirán a su materialización y puesta en práctica y sin apoyo docente y comunitario, las direcciones estudiadas por Mayoral et al. (2018) consideran que un proyecto no es fructífero. El liderazgo compartido supone la reducción de estrés en las figuras más clave, pues en lugar de concentrar todo el poder decisivo en una persona, aboga por la corresponsabilidad educativa (Klocko y Justis, 2019; Bolívar, 2011) que otorga responsabilidades a la comunidad (Moreno Acero et al., 2016). Además, el clima de convivencia tan cercano inherente a las escuelas rurales favorece el liderazgo compartido (Agenda de Calidad de la Educación, 2016).

Ergo, la totalidad de la comunidad es tenida en cuenta en acciones, programas y proyectos a impulsar (Ministerio de Educación, 2019) a través de redes de unión y canales de comunicación estimulados por la dirección rural (Preston y Barnes, 2017; Hayes et al., 2021), lo que denota compromiso social

de la escuela rural y la promoción de valores democráticos (Mayoral et al., 2018). Además, el valor de compartir los objetivos está presente en quienes desarrollan y defienden el liderazgo compartido, tal y como refleja el estudio conducido por Fred y Singh (2021). No obstante, la investigación de Barrientos et al. (2016) encuentra que el liderazgo colaborativo con el cuerpo docente es una realidad, pero bastante utópica cuando consideramos la comunidad educativa de forma general. En el estudio de Camarero Figuerola (2015) y en el de Lorenzo Lacruz et al. (2019) se observa que un alto porcentaje de las direcciones rurales entrevistadas comparten la toma de decisiones pues cuanto más reducido es el claustro, mayor diversificación en las tareas y labores existe. En consecuencia, los proyectos escolares y comunitarios de la escuela rural cuentan con mayor compromiso docente (Camarero Figuerola, 2015).

A modo de conclusión, resulta sustancial destacar cómo el liderazgo pedagógico y compartido en la escuela rural conduce al empoderamiento y al liderazgo social (Mayoral et al., 2018), elemento indispensable para desarrollar acciones de desarrollo sostenible (Nordén y Avery, 2021). El conocimiento de las notas distintivas de la escuela rural y su entorno es crucial para desarrollar un liderazgo organizado, ecológico y eficaz (Mallada Bolea, 2012; Abós Olivares et al., 2021).

3. MARCO METODOLÓGICO

El objetivo general perseguido con el presente trabajo reside en conocer si el liderazgo en los centros rurales contribuye a la movilización las relaciones con la comunidad educativa y el entorno. Son objetivos específicos: (1) conocer la formación de la que disponen los directores rurales del panorama nacional, (2) detectar tendencias en el estilo directivo y el liderazgo rurales, (3) explorar la percepción de la dirección rural acerca de su liderazgo para estimular las relaciones con la comunidad educativa, (4) conocer actuaciones que enriquecen las relaciones que la escuela rural establece con su comunidad educativa, (5) conocer las relaciones establecidas por la escuela rural con su comunidad educativa en profundidad y (6) aportar a los procesos de mejora de la gestión educativa y la participación comunitaria.

Con el fin de construir un marco teórico fundamentado, se han consultado multiplicidad de fuentes, pues el objetivo era obtener una fundamentación teórica amplia, verificada y contrastada, así como basada en estudios e investigaciones en el ámbito nacional e internacional. Entre las bases de datos consultadas destacan el *Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC)*; *Dialnet*; *Scopus*; *Web of Science*, sobre manera en busca de revistas y artículos de estas; *The Rural Educator*, una revista propiedad de la Asociación Nacional de Educación Rural de la Universidad de Tennessee y *Google Académico*, para acceder libros, capítulos de libros y artículos. Asimismo, he hecho uso de diversos libros en físico relativos a la educación rural de los que disponía en mi casa y literatura aportada por la doctora Pilar Abós Olivares, aprovechando su participación dentro de la formación virtual ofrecida por la Fundación Princesa de Girona, dentro del programa Generación Docentes.

Al tratarse de bases de datos dispares y en las que se recogen cantidades abrumadoras de información sobre el ámbito educativo, he debido acotar la búsqueda haciendo uso de términos con mayor especificidad, entre los que resaltan “dirección”, “liderazgo”, “relaciones familia-escuela” y “relaciones escuela-entorno”, todos ellos localizados en artículos que abordaran la escuela rural en particular. A pesar de que la información disponible correspondiente a los dos primeros subapartados del marco teórico fuera amplia y enriquecedora,

me gustaría dejar constancia acerca de la escasa literatura referente a las particularidades inherentes de la dirección rural y su(s) estilo(s) de liderazgo.

Una vez se dispuso de la información apropiada y esperada, procedí a separarla en función del apartado del marco teórico al que hacía referencia y, posteriormente, redacté estos de forma progresiva, tal y como aparecen reflejados en el índice. En el caso de que diferentes artículos acerca de un mismo aspecto mostraran puntos de vista opuestos o diferentes, realizaba una nueva búsqueda entre las múltiples bases de datos con el objetivo de respaldar ambas posturas, y también he prestado suma atención a aquellas ideas que se refrendaban reiteradamente en múltiples estudios, hecho que refrendaba su veracidad y recurrencia dentro de la trayectoria investigadora sobre la escuela rural.

En el momento en el que se consideró la información recabada suficiente para conformar una mirada lo más amplia y formada posible acerca de la escuela rural, las relaciones que esta establece y el estilo directivo predominante en los centros, se procedió a la elaboración de un cuestionario que aportara luz a una cuestión escasamente estudiada de forma empírica: el liderazgo en la escuela rural para movilizar las relaciones con la comunidad educativa, desde la perspectiva de quien ocupa el propio cargo, presuponiendo que proporcionará resultados enriquecedores y de gran valor al basarse en la propia experiencia y no en suposiciones. Asimismo, se buscó conocer en mayor profundidad las relaciones que las escuelas en el medio rural de la geografía española establecen con su comunidad educativa y entorno a través de preguntas concretas en el propio estudio.

En un primer instante, se consideró la posibilidad de tomar una escala validada de las disponibles para conducir el presente estudio, pues el empleo de un instrumento validado supone una mayor adecuación metodológica y rigor científico; no obstante, no existía ninguna que contemplara en concreto todos los aspectos que mi trabajo de investigación pretendía abordar. Por lo tanto, se tomó la decisión de emplear como referencia e inspiración otras escalas validadas previamente en el campo de investigación, tales como “prácticas eficaces del liderazgo pedagógico en la dirección escolar” (García-Garnica, 2018), la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education

(VAL-ED) y la rúbrica para la evaluación de la participación de las familias en los centros de León Carrascosa y Fernández Díaz (2017). Distintos aspectos de interés de estas propuestas han sido adaptados a la realidad del medio rural, a las relaciones que los centros rurales entablan con la comunidad educativa y al liderazgo desarrollado por su dirección, para construir mi cuestionario.

Así, se ha confeccionado un cuestionario que consta de una serie de cuestiones introductorias que permiten la contextualización de la dirección y el centro del que se encarga, en base a cuestiones formativas (p.ej. formación académica recibida, formación recibida para ejercer el liderazgo pedagógico, formación para potenciar las relaciones con la comunidad educativa y el entorno), sociodemográficas (p.ej. sexo, matrícula del centro, Comunidad Autónoma de procedencia) y administrativas (años de experiencia en gestión de centros escolares, tipo de centro rural) y de dos grandes bloques de preguntas en referencia a “el liderazgo para mejorar las relaciones con la comunidad educativa” y “la relación escuela-comunidad”. Se trata de un cuestionario mixto, pues consta de 24 y 26 cuestiones tipo Likert respectivamente, así como de dos preguntas abiertas al final de cada gran bloque a través de las que se espera ampliar informaciones que permitan conocer en profundidad qué considera la dirección como particular de las relaciones que su escuela establece con el entorno, y en qué medida su propia figura las potencia y estimula. Asimismo, el cuestionario resultante es anónimo y ha sido supervisado por dos expertos. Se verificó a través del enlace disponible en la web (test de autoevaluación) que la investigación seguía todas las indicaciones requeridas por el Comité de Ética de la Universidad de Cantabria.

Posteriormente, el cuestionario ha sido introducido en una plantilla de formularios de *Google*, herramienta que elaborará gráficos y estadísticas de los datos recabados en función de los enunciados que conforman la escala Likert y que facilitará el proceso de análisis de estos, así como la elaboración de conclusiones.

Luego, se ha contado con la participación de todas aquellas direcciones rurales del país cuyo correo electrónico era conocido por la directora del presente Trabajo de Fin de Grado para dar respuesta al cuestionario. En total, se han enviado 812 mensajes, de los cuales 82 no han sido entregados al destinatario,

pues las direcciones eran incorrectas o se encontraban en desuso, probablemente por el reciente cierre del centro o su anexión a otros colindantes, suceso recurrente en las Comunidades Autónomas de Aragón y Extremadura.

Asimismo, en este estudio se analizarán etnográficamente las prácticas de liderazgo educativo e inclusión de la participación comunitaria que desarrolla el CRA Nosa Señora do Faro (Ponteceso, Galicia) a través de un estudio de caso único que consta de la observación sistémica y la conducción de entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa, donde destacan algunos vecinos, el panadero, ciertas familias asiduas, la directora del centro rural y ciertos discentes que itineran por su aula.

Por lo tanto, y con el objetivo de dar por finalizado este capítulo, es pertinente hacer referencia a las 123 respuestas recabadas a través del cuestionario a cuyo análisis procedo. La información cuantitativa será tabulada y graficada por la aplicación empleada y permitirá conocer la muestra obtenida en rasgos generales. Por su parte, se procederá al análisis manual de las respuestas cualitativas obtenidas. Los resultados mostrados por el cuestionario se verán enriquecidos por las aportaciones recogidas a través de la observación sistémica de las prácticas acaecidas en el CRA Nosa Señora do Faro.

4. RESULTADOS

En el presente apartado se procede a la tabulación y posterior análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario de creación propia, atendiendo a las siguientes dimensiones: la caracterización de los participantes en el estudio, el liderazgo para la mejora de las relaciones con la comunidad educativa y la relación entre la escuela y la comunidad educativa, correspondiéndose con los tres grandes bloques de cuestiones con los que contaba el formulario. Los resultados aportados por la parte cuantitativa del cuestionario se verán complementados por las respuestas cualitativas aunadas en este, así como por las ideas proporcionadas por el estudio de caso, en cada uno de los grandes bloques.

a. Caracterización de los participantes en el estudio

Tal y como se ha recogido previamente, el estudio cuenta con una participación de 123 direcciones, distribuidas de forma no uniforme a lo largo de la geografía española y de las cuales el 64,2% de los puestos están ocupados por el género femenino, con una edad media superior a los 40 años y con una formación inicial de lo más variada, con predominancia de la diplomatura. En cuanto a los años de experiencia en la gestión de centros educativos, se recogen multiplicidad de respuestas, elemento que sin duda enriquecerá la muestra y las opiniones expuestas. Análogamente, las Comunidades Autónomas de procedencia son también variadas, aunando Cataluña y Castilla-León el 30% de la participación.

En la variable en la que se percibe una tendencia general predominante es en la tipología de centro rural al que representan los participantes, aglutinándose más del 75% de los encuestados en Centros Rurales Agrupados (CRA) o cualquiera de sus homólogos (ZER, CER, CPR, CPRA, Eskola Txikiak), un 16,3% en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) ubicados en el medio rural y el porcentaje restante representaba en un 2% a CPI (Centro Público Integrado) y en un 4,1% gozaron las escuelas unitarias de representación.

En esta caracterización, la autora de la presente propuesta disponía de especial interés por conocer las diferentes formaciones disponibles en el ámbito del liderazgo pedagógico y la potenciación de las relaciones con la comunidad educativa y el entorno, aspecto en el que las respuestas recogidas han diferido

EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS RURALES PARA MOBILIZAR LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

en gran medida. En definitiva, se puede concluir que las propuestas de formación continua y a lo largo de la profesión en estos ámbitos son escasas, cuya iniciativa reside principalmente en el interés autonómico o regional y que son prácticamente inexistentes si perseguimos encontrar actuaciones exclusivamente dirigidas hacia la dirección rural, a excepción de las propuestas localizadas en la comunidad gallega y en la vasca, con propuestas como las “jornadas de formación especializada para equipos directivos de colegios rurales agrupados” o los “seminarios de directores de la Escuela Rural en Euskadi”, respectivamente, con duraciones no superiores a las diez horas.

b. El liderazgo para la mejora de las relaciones con la comunidad educativa

El primero de los grandes bloques acerca de los que se cuestionó a las direcciones rurales participantes pretendía conocer los diferentes estilos de liderazgo y prácticas directivas en relación con el fomento de las relaciones con la comunidad educativa. Así, se recabaron los resultados expuestos en la *Tabla 1*:

Tabla 1

El Liderazgo para la Mejora de las Relaciones con la Comunidad Educativa

Cuestión	1.Nada	2.Poco	3.Algo	4.Bastante	5.Mucho
Mi estilo de liderazgo contribuye a la potenciación de las relaciones del centro con la comunidad educativa y el entorno	0%	2,4%	5,7%	35,8%	56,1%
Percibo que cuanto mayor es la colaboración del claustro con la dirección, menor es la reticencia para dar cabida a la comunidad educativa en las dinámicas escolares	1,6%	1,6%	4,9%	30,9%	61%
Desarrollo procesos de reflexión en las distintas reuniones de planificación y coordinación junto con los docentes en busca de la mejora de la relación con la comunidad educativa	1,6%	3,3%	20,3%	42,3%	32,5%
Comparto y discuto temas educativos relativos a la colaboración con el entorno con el profesorado, en busca de la mejora de la enseñanza aportada desde el centro	0,8%	2,4%	15,4%	42,3%	39%
Conozco las necesidades y potencialidades del entorno y su comunidad educativa a través de la observación sistémica y la escucha activa de todos los miembros	0%	1,6%	6,5%	37,4%	54,5%
Me relaciono de forma asidua con entidades y miembros de la comunidad educativa para formar vínculos positivos e influyentes	0%	1,6%	6,5%	45,5%	46,3%
Estimulo un ambiente de trabajo cooperativo con la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza impartida	0%	0,8%	9,8%	39%	50,4%
Me siento motivado a seguir al mando del centro gracias al apoyo conferido por la comunidad educativa en las propuestas que comparto	3,3%	4,9%	17,1%	37,4%	37,4%

EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS RURALES PARA MOBILIZAR LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Considero crucial que la comunidad educativa se encuentre informada de los planes y proyectos del centro para que sienta interés por formar parte activa de los mismos	0%	1,6%	0,8%	29,3%	68,3%
Considero de vital importancia que la comunidad educativa conozca las mejoras de los proyectos de centro en los que se encuentra involucrada para que valore su papel en tales avances	0%	0,8%	0,8%	30,1%	68,3%
Dedico más tiempo de mi jornada laboral al cuidado de las relaciones con la comunidad educativa y al liderazgo pedagógico que a cuestiones administrativas y de gestión del centro	8,9%	19,5%	31,7%	17,9%	22%
Atiendo con asiduidad a seminarios y cursos formativos para la dirección en los que aprendo cómo mejorar la colaboración con el entorno	11,4%	19,5%	30,1%	22%	17,1%
Fijo las directrices para la colaboración y el establecimiento de relaciones con la comunidad educativa	0,8%	7,3%	22%	44,7%	25,2%
Conozco, regulo y potencio las actuaciones de la comunidad educativa en las dinámicas de aula y centro	0%	3,3%	14,6%	52,8%	29,3%
Monitorizo la efectividad de las relaciones establecidas con todos los miembros de la comunidad educativa	1,6%	12,2%	31,7%	34,1%	20,3%
Me encargo de recopilar las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa y conferirles sentido y respuesta	0%	5,7%	15,4%	44,7%	34,1%
Propongo nuevos programas o proyectos cuando observo que la participación comunitaria es baja por falta de motivación o identificación	0,8%	4,9%	23,6%	46,3%	24,4%
Proporciono recursos educativos y formativos adicionales a la comunidad educativa gracias a colaboraciones establecidas con agencias y entidades del entorno	1,6%	11,4%	19,5%	39,8%	27,6%
Propongo a los docentes distintos cursos y formaciones que les permiten formarse en habilidades para atender en mayor grado aquellas necesidades detectadas en el entorno	1,6%	5,7%	16,3%	41,5%	35%
Represento a la escuela ante el entorno formando parte de actividades, asociaciones o instituciones locales	1,6%	7,3%	18,7%	32,5%	39,8%
Comparto con los jóvenes y la comunidad distintas propuestas de actividades sociales, medioambientales y/o comunitarias para que se empoderen en el cambio y tomen la acción en el medio local y global	4,9%	8,9%	28,5%	35%	22,8%
Dispongo de canales de comunicación activos con otros equipos directivos del entorno, con quienes reflexionar acerca de cuestiones educativas y de liderazgo	5,7%	4,9%	27,6%	26,8%	35%

Como se puede observar en la *Tabla 1*, la tendencia general respecto a la autopercepción directiva en lo que a su labor en relación con la promoción de las relaciones con la comunidad educativa refiere es positiva, pues en la mayoría de cuestiones se percibe cómo el grupo encuestado valora las diferentes cuestiones con una puntuación superior al valor 3 en la escala Likert.

De forma rotunda, el 56,1% de la muestra colaboradora considera en el máximo grado de expresión que su estilo de liderazgo ayuda en la potenciación de las relaciones que establece el centro con quienes guardan relación con él, seguido muy de cerca por un 38,5% de direcciones que consideran realizarlo en gran medida. En estrecha relación con este ámbito, más de un 70% de los

participantes en el cuestionario confirma su labor como figura que aúna las aportaciones comunitarias en bastante o mucha medida para posteriormente articularlas a nivel de centro, y que son ellos mismos (90%) quienes aportan soluciones de involucración comunitaria cuando se percibe que las relaciones se han visto relegadas por cuestiones varias, como la falta de motivación o identificación con la institución en algunas, bastantes o muchas ocasiones.

Por otro lado, más de un 60% de los directivos manifestaron la relevancia de la colaboración entre profesionales del mismo centro para acabar con la reticencia a la participación comunitaria dentro de la escuela, y más del 94% de los participantes aseguraron desarrollar en alguna, bastantes o muchas ocasiones procesos de reflexión con el cuerpo docente con el objetivo de mejorar las relaciones establecidas con la comunidad educativa, por lo que también un porcentaje similar afirmó provocar debates educativos en relación a la pertinencia y potencialidad que reside en la colaboración con el entorno con su claustro. Es por ello por lo que en torno a un 90% de los encuestados considera que estimula mucho o bastante un ambiente de trabajo mancomunado en busca de la mejora de la calidad educativa aportada, concepción refrendada por la dirección del CRA Nosa Señora do Faro, que considera que “la conexión con el entorno y con quienes en él habitan permite que se mejore la alfabetización infantil y local, y la concepción del aprendizaje como un proceso vital que no tiene fin” (DirectoraEstudioCaso).

A pesar de que más del 90% de la muestra afirme relacionarse bastante o mucho con la comunidad educativa con el objetivo de entablar vínculos positivos e influyentes y alrededor del 74% de los participantes consideren que el apoyo conferido por su comunidad educativa lo anima en mucha o bastante medida a continuar en el cargo, tan solo un 39,8% afirma participar ostentando la representación del centro en asociaciones, instituciones o actividades propuestas en la localidad en la que se localiza el centro educativo que dirigen, cifras que ven más reducidas todavía cuando se recaba información acerca del impacto que sus acciones y valores tienen sobre el alumnado para que este tome la acción en su medio de desarrollo más próximo, donde tan solo un 22,8% de participantes afirma desarrollar este proceso en su máximo grado de relevancia.

Continuando con el análisis de las cuestiones en cuyos resultados se percibe una cola hacia la izquierda, es decir, una predominancia de los valores 4(bastante) y 5(mucho), un 68,3% de los encuestados considera de vital importancia que la dirección informe a la comunidad educativa acerca de los proyectos conducidos en el centro y en qué medida se comprende su participación, coincidiendo con exactitud con el porcentaje que considera que es crucial también que se compartan los resultados cosechados en estos proyectos con la totalidad de agentes que hayan participado en ellos, de forma que sean conscientes de su propio impacto. En suma, el 52,8% de los encuestados afirma conocer, regular y potenciar bastante las actuaciones de la comunidad educativa en dinámicas tanto a nivel de aula como de centro y un 29,3% considera hacerlo con mayor énfasis aún. En este sentido, en torno al 70% de los participantes consideran que su papel es bastante o muy importante para la vinculación positiva de la escuela con los distintos agentes comunitarios. No obstante, la monitorización de las relaciones entabladas entre la escuela y la propia comunidad no guarda la misma relevancia para su puesto, pues tan solo el 20,3% de estas direcciones indica identificarse con el mayor valor de desempeño en tal acción.

En este punto, existen dos cuestiones clave dedicadas al estudio del estilo de liderazgo y las implicaciones que este tiene en la participación comunitaria que reflejan resultados con una distribución normal, también denominada *Campana de Gauss*, de forma que la relevancia del papel directivo es de lo más variada de acuerdo con su propio juicio. Así, la formación directiva en torno al liderazgo compartido con la comunidad no comparte la tendencia al alza observada en los resultados previamente analizados, sino que tan solo un 30,1% afirma haber acudido a algún proceso formativo ofertado; quizá, es por eso que una cifra con la que guarda similitud, 31,7%, considera que dedica algo más de tiempo de su jornada laboral al cuidado de las relaciones reiteradas a lo largo del presente TFG, en detrimento de la administración, gestión y burocracia tradicionalmente asignadas a este cargo. Tanto es así que tan solo el 22% de la muestra considera que dedica el grueso de su jornada al liderazgo pedagógico, en lugar de a las labores previamente mencionadas, y la mayor parte de la muestra se localiza en el punto medio de la escala cuando se le pregunta por su

participación asidua a seminarios y formaciones dedicadas exclusivamente a la adquisición de estrategias para que la dirección conozca las claves de la colaboración e interrelación comunitaria.

Continuando con el liderazgo directivo, encontramos varias cuestiones destinadas ineludiblemente al análisis del componente más pedagógico del puesto, pues atienden a la propuesta directiva de formación docente en la implicación comunitaria y de formación comunitaria en busca de la mejora cultural y cognitiva de la misma. Así, las direcciones encuestadas consideran que colaboran algo, bastante o mucho en la oferta y puesta en conocimiento, tanto de los docentes como de los agentes comunitarios, de las oportunidades de formación disponibles en el entorno, en el 86,5% y 92,8% de los casos, respectivamente.

Finalmente, un ámbito suscitado reiteradamente en este campo de investigación recae en el aislamiento directivo rural, por lo que una cuestión fue conducida en esta línea; así, esta pregunta arrojó la existencia de algunos, bastantes o muchos canales de comunicación activos entre directivos de distintos centros educativos rurales, con un porcentaje que ronda el 90% de los casos objeto de análisis. Este resultado es refrendado con el testimonio de la dirección del centro observado, quien indicó la existencia de agrupaciones como *AMCRAGA (Asociación de Mestres dos Colexios Rurais Agrupados de Galicia)* orientadas a la comunicación e interrelación de directivos y docentes rurales con intereses, inquietudes, preocupaciones y necesidades similares.

En conclusión, la muestra estudiada considera que la empatía, la escucha activa y la proximidad inherentes a su estilo de liderazgo contribuyen a la participación comunitaria en la escuela, pues son herramientas sustanciales para conocer las necesidades, inquietudes, potencialidades e intereses de todos los agentes presentes en el entorno. Este conocimiento exhaustivo proporcionado por la comunicación directa y presencial y la observación ávida permite que todos los sectores de la sociedad se encuentren atendidos y representados y que estas claves, junto con la delegación de responsabilidades y el consenso y la democracia en la toma de decisiones propios de un estilo de liderazgo distribuido, animan a la comunidad educativa a implicarse en el día a día de los centros educativos. Multiplicidad de direcciones (54,5%) consideran que

indiscutiblemente la escucha activa ha de preceder a la acción, con el objetivo de tomar las necesidades de los sectores implicados y no solo conferirles voz, sino tratar de encontrar una solución plausible facilitando, así, su identificación con la escuela, hecho que conlleva a la intención relacional y la participación. En definitiva, la directora del CRA Nosa Señora do Faro resume a la perfección la idea clave que subyace a todas estas características, pues bajo su percepción un líder educativo ha de “ser una bola de nieve que se echa a rodar y atrae a su paso a las personas con las que se encuentra” (DirectoraEstudioCaso), idea refrendada por una directora participante en el cuestionario que explica que “para educar a un niño es necesaria toda la tribu” (Participante 21).

En contraposición con la tendencia que adopta la cuestión referente a la implicación directiva en el entorno próximo al centro educativo, pues el porcentaje de direcciones que participa activamente en el mismo es más bien bajo, la directora del centro analizado en detalle comparte que desde su llegada al centro y al cargo se preocupó por la aldea y su funcionamiento, de ahí que creara junto a los vecinos la asociación vecinal, porque “los foráneos no solo tenemos que aportar conocimiento, sino también poner en valor aquellos de los que disponen, pues tienen que enseñar lo que saben” (DirectoraEstudioCaso). Así, a través de la escucha activa, el análisis de las necesidades y potencialidades del entorno y un liderazgo entrañable y de acción consiguió que la comunidad educativa “pasara de la portilla”, “dejara de tratarla de usted” y “se empoderaran y dejaran de considerarse ciudadanos de tercera simplemente por vivir en el medio rural”. Además, comparte que, aunque “sean pocos [los vecinos y habitantes], si nosotros como profesionales hacemos, conducimos, invitamos y saludamos, la aldea no desaparecerá y tampoco la alegría y la cultura de la gente” (DirectoraEstudioCaso). En estrecha vinculación con esta última confesión, el claustro docente considera de forma unánime que la dirección del centro es clave en “la ayuda, el impulso y el ánimo a los docentes para que estos hagan acopio de los activos sociales, culturales y personales que se encuentran en cada aldea” (Docente1EstudioCaso) dentro del proceso de enseñanza.

EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS RURALES PARA MOBILIZAR LAS RELACIONES CON LA
COMUNIDAD EDUCATIVA

c. La relación entre la escuela y la comunidad educativa

La segunda de las grandes cuestiones abordadas se enfocaba en el conocimiento de las relaciones que la escuela rural entabla con su comunidad educativa, su profundidad y los mecanismos y dinámicas a su disposición. Los resultados a las cuestiones cuantitativas y cualitativas pertinentes fueron los mostrados a continuación (*Tabla 2*):

Tabla 2

La Relación entre la Escuela y la Comunidad Educativa

Cuestión	1.Nada	2.Poco	3.Algo	4.Bastante	5.Mucho
En mi escuela, la participación de los miembros de la comunidad educativa y sus instituciones en la vida escolar es cada vez más frecuente	0,8%	4,9%	24,4%	38,2%	31,7%
Mi escuela se configura como el principal medio de socialización y dinamización cultural en la localidad donde se encuentra	0,8%	6,5%	22,8%	38,2%	31,7%
En mi escuela, el contacto con la comunidad educativa es crucial para generar sentido de pertenencia del entorno con el centro	0%	4,1%	13%	38,2%	44,7%
En mi escuela, las instituciones del entorno comprenden su potencial social y educativo y participan en las dinámicas escolares con regularidad	0,8%	4,9%	23,6%	39,8%	30,9%
En mi escuela, la plantilla docente y los distintos miembros de la comunidad aúnan fuerzas para acompañar y reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los más jóvenes	0%	2,4%	21,1%	37,4%	39%
En mi escuela, las relaciones entabladas con la comunidad educativa no se limitan únicamente al ámbito curricular, sino que son invitados en actividades de organización del centro o de cohesión	0%	4,1%	18,7%	35,8%	41,5%
En mi escuela, el Proyecto Educativo de Centro ha sido elaborado y vertebrado gracias a las aportaciones de la comunidad educativa	4,9%	11,4%	20,3%	39,8%	23,6%
En mi escuela, las relaciones que establece la comunidad educativa con el centro no son únicamente con la dirección, sino también con personal laboral y/o cuerpo docente	0%	4,1%	12,2%	38,2%	45,5%
En mi escuela, las relaciones establecidas con la comunidad educativa son estables, fluidas, cálidas, cercanas y duraderas en el tiempo	0%	4,1%	6,5%	42,3%	47,2%
En mi escuela, las relaciones duraderas y transformacionales que se establecen con la comunidad educativa favorecen el legado pedagógico de los proyectos de centro	0,8%	0,8%	17,9%	43,9%	36,6%
En mi escuela, las relaciones establecidas con las familias van más allá de cuestiones únicamente escolares, sino que se da respuesta a necesidades familiares más profundas	0%	1,6%	13%	44,7%	40,7%
En mi escuela, el conocimiento del entorno es estimulado a través de planes y programas que conllevan a la comprensión del patrimonio, la diversidad y la cultura que nos rodea	0%	4,1%	20,3%	34,1%	41,5%
En mi escuela, los recursos materiales, sociales y culturales del entorno son empleados en cuanto se adecúan a los propósitos pedagógicos del centro	0%	2,4%	13%	44,7%	39,8%

EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS RURALES PARA MOBILIZAR LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En mi escuela, la inclusión de la comunidad educativa dentro de las dinámicas escolares se ve recogida en dentro plan específico	4,1%	9,8%	23,6%	35,8%	26,8%
En mi escuela, la comunidad educativa conoce la organización del centro y los diferentes mecanismos de participación desde principio de curso	0%	4,9%	13,8%	30,9%	50,4%
En mi escuela, los tiempos y espacios se adaptan a las demandas y necesidades de la comunidad educativa para lograr su participación activa en las dinámicas de aula y de centro	0%	6,5%	13%	43,9%	36,6%
En mi escuela, la comunidad educativa está al corriente de aquello que se desarrolla en el centro a través de encuentros formales e informales, así como el seguimiento de redes sociales o blogs del centro	1,6%	4,1%	12,2%	38,2%	43,9%
En mi escuela, la comunidad educativa proporciona <i>feedback</i> acerca de la labor de la dirección y el funcionamiento del centro a través de órganos como el Consejo Escolar y el Claustro Docente	1,6%	2,4%	13%	34,1%	48,8%
En mi escuela, la comunidad educativa encuentra charlas, talleres, actividades y jornadas con las que mejorar su formación y habilidades iniciales	3,3%	9,8%	26,8%	36,6%	23,6%
En mi escuela, la comunidad educativa forma parte activa en las salidas escolares, actividades extraescolares y extracurriculares	4,9%	4,1%	28,5%	30,1%	32,5%
En mi escuela, la proximidad del equipo docente, el equipo directivo y la comunidad educativa favorece el desarrollo de una visión compartida de la enseñanza	1,6%	0,8%	9,8%	36,6%	51,2%
En mi escuela, la proximidad de la dirección con la comunidad educativa supone la cercanía de esta última con el centro	0,8%	2,4%	8,1%	32,5%	56,1%
En mi escuela, la plantilla docente es estable debido a los vínculos estrechados con el territorio, la comunidad educativa y los jóvenes	12,2%	17,1%	23,6%	23,6%	23,6%
En mi escuela, actividades y dinámicas de unión del centro y los discentes con la comunidad educativa son implementadas (p. ej.: comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, dinámicas de aprendizaje-servicio, etc.)	10,6%	19,5%	23,6%	27,6%	18,7%
En mi escuela, el alumnado y sus docentes salen de la escuela para formar parte de celebraciones o conmemoraciones comunitarias (día del patrón, homenajes a personas ilustres que dejaron un legado en la zona, etc.) y conocer y participar en actividades propias del entorno (labranza, ganadería, turismo, etc.)	3,3%	8,9%	23,6%	30,1%	34,1%

De nuevo, la percepción directiva acerca de las relaciones que la escuela rural establece con su comunidad educativa deja entrever el positivismo, pues los resultados mostrados en la *Tabla 3* se encuentran de manera unificada por encima del valor central de la escala Likert. En esta línea, no se contemplan en este bloque gráficos con desviación normal; predominando, por tanto, las distribuciones de los resultados con colas tendentes hacia la izquierda.

Bajo esta premisa por la que se remarca la visión positiva de los participantes en el presente estudio cuando se les cuestiona acerca de las relaciones que su escuela entabla con su comunidad educativa, resulta

pertinente comenzar indicando que la muestra considera que la participación comunitaria e institucional en la vida escolar es cada vez más frecuente en sus centros educativos; así, en torno al 95% de los participantes consideran que en cierta, bastante o mucha medida esta se está viendo potenciada en los últimos años.

En parte, es posible que se deba a que más de un 90% de las direcciones cuestionadas manifestaron que su escuela es considerada en alguna, bastante o mucha medida como el principal medio de socialización y dinamización cultural en su ubicación, y que en un porcentaje ligeramente superior (95,9%), estos consideran que las relaciones directas con la comunidad educativa contribuyen algo (13%), bastante (38,2%) o mucho (44,7%) en el sentido de pertenencia de los diversos agentes comunitarios en torno a su centro educativo. Así, las familias del CRA Nosa Señora do Faro aportaron que “el colegio enriquece la aldea porque vienen niños de otras cercanas junto con sus familias al menos durante unas horas al día” (Familia1EstudioCaso) y que como la población tiende a la longevidad, “los vecinos se alegran al ver pasar a los niños y siempre quieren hablar, conversar y compartir” (Familia2EstudioCaso) ya que al final el centro proporciona a todos “vida social” (Familia2EstudioCaso). En esta línea, alguno de los vecinos participantes en el proceso educativo del centro remarca la “crucialidad de preservar la cultura popular del medio local gracias a su transmisión en la escuela” (Vecino1EstudioCaso).

El porcentaje de las direcciones presentes en la muestra que considera que las instituciones del entorno comprenden su potencial social y educativo y que eso las impulsa a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje conducido desde el propio centro es igualmente elevado, correspondiéndose con un 23,6% el porcentaje de directores que considera que ocurre en múltiples ocasiones en su centro, mientras que el 39,8% afirma que lo hacen en una medida considerable y un 30,9% defiende que lo hacen en alguna ocasión. En estrecha vinculación con los anteriores resultados, algunos de los testimonios recogidos en la parte cualitativa del cuestionario mostraban la colaboración presente con la Concejalía de Educación de los municipios, así como con instituciones del entorno como los centros de día, y se destacó igualmente la relevancia de las AMPA y que las familias se encuentren afiliadas a estas como

una medida para potenciar el acceso a la cultura y a las oportunidades de socialización y formación que no solo proporciona esta asociación, sino también por aquellas organizaciones a las que esta brinda acceso. De hecho, la directora del centro en el que se conduce el estudio de caso refuerza que “es necesario traer las referencias y actividades culturales al centro, sin necesidad de que los habitantes tengan que abandonar su medio para ello” y es ahí donde se debe colaborar con instituciones y organizaciones.

Indudablemente, aparecen en este bloque varias preguntas que generan controversia. Así, los directores manifestaron múltiples grados de acuerdo cuando se les preguntó acerca de la influencia de la vinculación positiva con el entorno sobre la estabilidad de la plantilla docente, donde un 12,2% consideró que estas variables no guardaban relación alguna y tan solo un 23,6% encontró una relación bastante probable entre las mismas en el caso pertinente de su centro. Resultados tan dispares y que guardan bastante similitud con los previamente comentados se encontraron atendiendo a la cuestión referente a las diferentes dinámicas y actividades implementadas en el centro para vincular la comunidad educativa con el proceso educativo, donde tan solo un 69,9% consideró que en alguna, varias o muchas ocasiones se hacía uso en sus centros de metodologías activas-participativas, tales como las comunidades de aprendizaje, los grupos interactivos o las dinámicas de aprendizaje-servicio. Estas metodologías fueron conocidas en mayor profundidad gracias a las respuestas arrojadas por los participantes en la pregunta de carácter cualitativo que se encontraba al final del bloque, donde se indicó la realización de proyectos con impacto, generalmente intergeneracionales dada la edad media de los habitantes del medio rural. Así, el 97,5% de los encuestados afirmó que, en alguna, bastantes o muchas ocasiones la plantilla docente aúna fuerzas con la comunidad educativa en beneficio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los discentes y de manera unánime rechazan que las relaciones entre la escuela y la comunidad educativa se limiten únicamente al Equipo Directivo. Análogamente, consideran que si bien es cierto que la proximidad de la dirección escolar con la comunidad educativa supone la cercanía de esta última con el centro en abundante (56,1%) o bastante (32,5%) medida, la proximidad entre todos los entes (equipo docente, equipo directivo y comunidad educativa)

favorece enormemente la visión compartida de la enseñanza, tal y como indica el 51,2% de la muestra, o en una medida considerable, postura defendida por el 36,6% de los participantes.

No obstante, la relación escuela-entorno no se limita únicamente a su inclusión en el proceso educativo a través de metodologías de reciente creación como las previamente explicitadas, sino que como “la escuela rural no es ajena al entorno” (Participante22), este participa en ocasiones de forma espontánea y no tan estructurada ya que “la apertura es total y todo el mundo es bien recibido” (Participante109) y “la escuela trasciende al propio edificio y la verja del colegio” (Participante23), como relatan los encuestados. En suma, en el 32,5% de los resultados obtenidos las direcciones contemplan que la comunidad educativa en su centro encuentra su cabida en salidas escolares y actividades extraescolares y extracurriculares en muchas ocasiones, que el 30,1% de los centros favorecen esta participación en bastantes ocasiones y un 28,5% en ocasiones puntuales. Asimismo, la encuesta también arroja información acerca de las propuestas promovidas por los centros educativos rurales de la geografía española en torno a la estimulación de la formación comunitaria, pues un 23,6% de los directivos entrevistados afirman promover muchas charlas, talleres, actividades o jornadas que contribuyan al desarrollo de los diferentes agentes, acompañados por un 36,6% de la muestra que considera hacerlo con bastante fluencia y un 26,8% que indica haberlo hecho en alguna ocasión.

Tanto el centro objeto de análisis particular como las cuestiones cualitativas planteadas a las direcciones concluyen en que desde estos centros se aboga por una concepción del entorno como “elemento imprescindible y vertebrador del currículum”. Así, ante el interrogante en referencia a la inclusión de la comunidad educativa en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC), más de un 39% de los encuestados afirmaron que estos agentes se habían implicado bastante en su elaboración y vertebración, acompañados por un 23,6% que consideró el máximo grado de colaboración y el 20,3% que indicó haberlo realizado en alguna medida. Por lo tanto, también se cuenta con la participación de los agentes comunitarios en ámbitos que exceden al propiamente educativo dentro de las aulas, pues se cuenta con su colaboración en alguna (18,7%), bastantes (35,8%) o muchas (41,5%) ocasiones en

actividades referentes a la organización o gestión del centro educativo y un 98,4% de los resultados reflejan que la relación fluida y próxima entre la escuela y la comunidad educativa ha permitido que se hayan articulado respuestas también a necesidades familiares profundas con alguna (13%), bastante (44,7%) o mucha (40,7%) probabilidad. Esta proximidad es debida a los encuentros formales e informales, tanto presenciales como online, de los que dispone el centro; de ahí que el 94% de los directores encuestados considere que esta es la realidad de su centro con una alta probabilidad (43,9%), con bastante probabilidad (38,2%) o en algunos casos (12,2%). Esta idea se encuentra indudablemente refrendada por las aportaciones cualitativas de la dirección del centro objeto del estudio de caso, que indicó que “antaño entrar a formar parte de la escuela supuso una oportunidad para las mujeres reprimidas e infravaloradas del campo” (DirectoraEstudioCaso), así como “su empoderamiento” (DirectoraEstudioCaso) y la posibilidad de conversar con alguien a modo de “psicólogo personal, ya que los habitantes del medio rural no alternaban ni alternan tanto como en una ciudad, si a veces no hay ni bar donde desahogarse” (DirectoraEstudioCaso). Asimismo, las propias madres asiduas a este centro indicaron que el hecho de que la escuela contara con la participación familiar y comunitaria ha permitido que quienes se animan, aprendan, puesto que no todo el mundo gozó de “la oportunidad de ir a la escuela o de que su opinión fuera tomada en cuenta” (Familia3EstudioCaso). Además, un docente comentó que “cuando se propone una actividad de inclusión de varios agentes y se percibe una respuesta favorable por parte de la comunidad educativa, tu labor docente también se ve reforzada y tú animado a seguir” (Docente2EstudioCaso). Por otro lado, la representación comunitaria ostentada por los distintos agentes en órganos como el Consejo Escolar o el Claustro Docente permite que el centro reciba retroalimentación por parte de estos sectores, ayudando en la toma de decisiones y en la mejora de la educación, tal y como muestran los resultados referentes a este aspecto, donde un 48,8% de la muestra considera que es un enunciado que guarda mucha similitud con la realidad de su escuela y un 34,1% afirma que se corresponde bastante con lo que en su centro acontece.

En definitiva, se localicen estas relaciones en el ámbito curricular o se extrapolen a otros campos de acción, un 47,2% de los participantes confiesa que

en su centro se caracterizan por ser su fluidez, estabilidad, calidez y duración en el tiempo, seguidos muy de cerca por el 42,3% de la muestra que considera que las relaciones predominantes en su centro cumplen en bastante medida dichas características. Tal es la proximidad que algunos de los participantes en el estudio tildan estas relaciones como “familiares” (Participante63, Participante74, Participante86, Participante108) y la comunidad educativa del centro objeto de estudio considera que “en el confinamiento, cuando la relación entre la escuela y las familias se hizo imprescindible, fue muy fácil contactar porque ya estábamos en contacto estrecho previamente” (Familia1EstudioCaso). Además, a estas características inherentes a las relaciones de la comunidad educativa y la escuela rural, se une su carácter transformacional, es decir, su capacidad para motivar el desarrollo positivo de quienes en ellas se implican, y este compendio favorece el legado pedagógico de proyectos de centro de mayor calado con alguna (17,9%), bastante (43,9%) o mucha (36,6%) probabilidad.

La inclusión del entorno y de quien en él habita implica el conocimiento exhaustivo del mismo por parte de quien se encarga de conducir y proponer las situaciones de aprendizaje en el aula, tal y como indican diferentes docentes del centro estudiado, para poder también incluirlo en diferentes planes y proyectos del centro que conlleven al alumnado a comprender el patrimonio, la diversidad y la cultura que les rodea. Así, un 41,5% de las direcciones encuestadas concluye que en su escuela estas actividades tienen lugar con abundante periodicidad, acompañados por un 34,1% que considera hacerlo en bastantes ocasiones y un 20,3% que admite que estos planes se articulan en alguna ocasión. Positivamente, el porcentaje es ligeramente superior cuando se cuestiona el aprovechamiento de los recursos de cualquier índole (material, social, cultural) proporcionados por el entorno si estos se adecuan a los propósitos pedagógicos de la escuela, a lo que los participantes de la muestra consideran hacerlo en bastantes (44,7%) e incluso muchas (39,8%) ocasiones. No obstante, el porcentaje disminuye ligeramente cuando se pregunta acerca de la existencia de un plan concreto a nivel de centro en el que se regule la inclusión de la comunidad educativa y las relaciones, formales o informales, a entablar con la misma, a lo que tan solo un 26,8% de la muestra responde con la mayor puntuación posible.

Cambiando de ámbito, se observa una tendencia predominante de los encuestados hacia la puesta en común con la comunidad educativa desde el inicio del curso escolar acerca de los distintos mecanismos de relación y participación, manifestando un 50,4% que lo hacen en múltiples ocasiones, un 30,9% que consideran hacerlo con bastante asiduidad y un 13,8% que lo ha puesto en práctica en alguna ocasión. Asimismo, los porcentajes resultan bastante coincidentes cuando se interroga acerca de la adaptación de los tiempos y espacios de relación escuela-comunidad en función de las necesidades y demandas de la totalidad de agentes implicados, donde un 36,6% de las direcciones considera que su escuela lo tiene muy presente, un 43,9% considera tenerlo en cuenta y un 13% que no lo olvida.

Finalmente, y tal y como se argumentó y mostró en el apartado previo, el alumnado y sus docentes también abandonan la escuela para formar parte de celebraciones o conmemoraciones comunitarias, así como en actividades propias del entorno en innumerables ocasiones, en el 34,1% de los casos, en bastantes ocasiones (30,1%) o en algún momento (23,6%).

d. CONCLUSIONES

Los resultados previamente explicitados permiten establecer conclusiones en relación con la influencia del liderazgo educativo en el establecimiento de vínculos con la comunidad educativa, así como comprender la situación actual de las relaciones entre la escuela rural española y su entorno. Se han observado tendencias que contrastan con las recogidas en la literatura científica.

Tal y como se estipuló en el marco teórico, la escuela rural se caracteriza por el empleo de metodologías activas-participativas (Lorenzo Lacruz et al., 2019) y por la estrecha relación que entabla con el entorno más cercano, influyendo bidireccionalmente ambos entes sobre el funcionamiento y el desarrollo del otro. De esta manera, se concluye que la participación comunitaria pasa por la apertura del centro (Mayoral et al., 2018; Camarero Figuerola, 2015; Abós Olivares et al., 2021), tarea que depende en buena medida de la dirección escolar. Además, la apertura de la escuela y de quienes en ella trabajan trae consigo la escucha familiar y comunitaria (Garreta Bochaca, 2015), que conlleva la satisfacción de necesidades de ambos contextos a través de su contacto en la escuela (Zuckerman, 2020), tal y como se recogió en la mayor parte de los testimonios. A pesar de que existen distintas metodologías en creciente implementación en los centros educativos rurales que cuentan intrínsecamente con la colaboración comunitaria, es necesario destacar que hasta el momento su participación en las dinámicas de aprendizaje de la escuela no solo se limita a estas prácticas.

Se constata que la existencia de un líder que regule y supervise las relaciones que se establecen con el entorno es crucial (Preston y Barnes, 2017; Torres Victoria, 2008; Lorenzo Lacruz et al., 2019) para que estas gocen del impacto e implicación que de ellas se espera, tal y como comparten los distintos directores encuestados. Si bien es cierto que los docentes son quienes disponen de mayor capacidad para potenciar las relaciones bidireccionales positivas dada su proximidad a los distintos agentes comunitarios (Ulker y Baris, 2020; Abós Olivares et al., 2021), es importante que sus actuaciones se encuentren articuladas, y es ahí donde reside la importancia de un buen líder (Zuckerman, 2020). En esta línea, los líderes rurales estudiados por Ulker y Baris (2020) y

Llevot y Bernad (2015), al igual que los participantes en el presente estudio, consideran que propician un ambiente de trabajo favorable que incita a la implicación del entorno en la escuela, actuando como dinamizadores y estimulando el desarrollo profesional de sus compañeros, y alentando su implicación a través de la valoración de sus iniciativas y la proporción de acceso a formación continuada en este y otros ámbitos (Camarero Figuerola, 2015; Torres Victoria, 2008). Asimismo, las actuaciones directivas reflejan la proactividad inherente a la dirección rural habituada a su cargo indicada por Bolívar (2010) como un factor de éxito clave en la estimulación del desarrollo profesional del resto de docentes.

En la actualidad, el liderazgo transformacional, entendido como el compendio entre el estilo compartido y el pedagógico, contribuye enormemente al cuidado de las relaciones escuela-entorno que adopten una dimensión de centro, pues traen consigo la delegación de funciones, la toma conjunta de decisiones y la concesión de responsabilidades que conlleven a la corresponsabilidad hacia la educación (Camarero Figuerola, 2015; Harmon y Schafft, 2009), que en el estudio se indica como clave para que el alumnado adquiera un aprendizaje plausible (Harmon y Schafft, 2009) para la sociedad a la que va a incorporarse. Además, la investigación de Camarero Figuerola (2015) reveló que la estimulación de la participación comunitaria es la tarea más sencilla de un líder pedagógico, hecho que los entrevistados confirman a través de varias prácticas cotidianas que suponen la participación conjunta y activa de los profesionales de la educación (Ortega Arias y Cárcamo Vásquez, 2018) mediante discusiones y procesos de reflexión en los que se abracen valores referentes a la promoción de la participación comunitaria (Barrientos et al., 2016) y la cohesión escuela-comunidad con prácticas tales como el conocimiento del entorno sociocultural y económico (Hansen, 2018; Preston y Barnes, 2017; Abós Olivares et al., 2021), la relación constante con diferentes agentes (Bustos Jiménez, 2011), la comunicación de los planes y proyectos a través de los cuales su participación es recogida, así como los objetivos de las mismas y los resultados cosechados una vez han sido puestas en práctica (Fred y Singh, 2021). No obstante, de todos los retos que la dirección confronta este liderazgo pedagógico no solo es el más complejo (Camarero Figuerola, 2015), sino que no

tiene un papel primordial, pues las funciones administrativas y de gestión del centro ocupan mayor tiempo que este en la jornada laboral directiva (Mallada Bolea, 2012), tal y como refleja prácticamente de manera unánime la muestra participante.

Cuando hablamos de liderazgo compartido, la literatura científica al respecto indica que es únicamente una realidad cuando se estudia en relación con otros compañeros de profesión (Barrientos et al., 2016; Camarero Figuerola, 2015). No obstante, los resultados aunados a través de las cuestiones cuantitativas dejan entrever que el porcentaje de formación proporcionada a la comunidad educativa por parte de las direcciones es ligeramente superior, hecho que pudiera indicar la voluntad directiva hacia la relación, colaboración y distribución de actuaciones con todos los agentes sociales, no únicamente con los docentes.

Bajo la premisa defendida por Barrientos et al. (2016), las direcciones son conscientes de que cuanto más recíproca sea la relación escuela-entorno, mayor será la valoración y consiguiente implicación de la comunidad. No obstante, los resultados cosechados refrendan los aunados por Preston y Barnes (2017), pues son escasas las ocasiones en las que los líderes toman una participación activa en la vida del entorno más allá de la institución educativa. Otra disconformidad de acuerdo con la literatura científica en el ámbito directivo reside en el estudio de Klocko y Justis (2019), quienes consideraron que el aislamiento de las direcciones rurales era notable, hecho que contrasta con los testimonios recabados al afirmar estos la existencia de distintos canales de comunicación específica que favorecen la labor cotidiana, la confección de respuestas ante las dificultades planteadas y también la adquisición de estrategias de liderazgo a partir del prójimo (Torres Sabaté, 2013; Zuckerman, 2020). Estos canales palían, en cierto grado, la carencia de planes específicos de formación inicial y continua para los directores rurales (Bolívar, 2010; Torres Sabaté, 2013; Barrientos et al., 2016), pues se contempla la inexistencia de estos en la actualidad, salvo puntuales excepciones. Tanto en los estudios conducidos con anterioridad, como en la presente investigación, se concluye a la par que demanda la formación específica para la dirección rural, pues ya que el liderazgo requiere de reflexión y preparación (Mayoral et al., 2018; Moreno Acero et al., 2016), resultaría crucial

que existiera un contenido contrastado a través del que potenciar el desarrollo de las habilidades requeridas (Bolívar, 2011), donde destacan la escucha activa, el carisma y la creación de un ambiente de trabajo cómodo, cooperativo y enriquecedor, de acuerdo con los testimonios recabados.

Por otro lado, se obtiene que las relaciones entre la escuela rural y su entorno pasan por la conexión con la naturaleza y la inclusión del medio en las programaciones didácticas y los documentos oficiales de centro (Barrientos Piñeiro et al., 2016; Muñoz Moreno et al., 2013), aprovechándose los activos potenciales ofrecidos, elementos que conllevan a la experimentación y al aprendizaje contextualizado (Abós Olivares, 2015; Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021). De esta manera, la participación comunitaria está siendo reconocida en grado creciente en los últimos años, tal y como defendía Bustos Jiménez (2011) y se constata en los resultados aunados en el epígrafe previo.

Además, la relación escuela-entorno es tildada como bidireccional también porque la institución educativa es declarada como foco cultural y social del entorno en el que se localiza (Abós Olivares et al., 2021; Mayoral et al., 2021) y el propio entorno articula las actuaciones en ella acontecidas. La muestra las califica como fluidas y próximas, hecho que contrasta con los resultados aunados por Ulker y Barris (2020), recientemente, o por Garreta Bochaca (2015). Asimismo, las familias consultadas y los datos aportados por las propias direcciones se encuentran en discordancia con la literatura científica y empírica en referencia a las expectativas familiares y comunitarias en su relación con la escuela, ya que el estudio revela que no se limitan únicamente a la participación en festividades (Barrientos et al., 2016) o a su comunicación con el tutor del grupo-clase para conocer la evolución de sus descendientes (Bustos Jiménez, 2011; Calvo et al., 2016; Ulker y Baris, 2020; Barrientos et al., 2016), sino que estos agentes se muestran cada vez más proactivos hacia su participación en dinámicas escolares o en pequeñas actividades que no sean consideradas del ámbito extracurricular, coincidiendo con los resultados aunados por Ortega Arias y Cárcamo Vásquez (2018). Este cambio se está viendo articulado gracias a la apertura escolar al medio en el que se encuentra, a la contemplación de las potencialidades y disponibilidad de quien se espera que participe en el centro educativo, a la explicitación y clarificación de la participación y la vinculación

positiva (Calvo et al., 2016; Barrientos Piñeiro et al., 2016) y a la visión compartida de la enseñanza por parte de todos aquellos que participan directa o indirectamente en el día a día de los centros, hecho que ensalza el aprendizaje bidireccional y a lo largo de toda la vida y que los miembros de la comunidad no se relacionen únicamente con el Equipo Directivo.

En definitiva, la escuela rural es un referente en la vinculación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el contexto local y global y en la implicación de la totalidad de la comunidad educativa en tales dinámicas (Abós Olivares et al., 2021), donde las reducidas tasas de matriculación fruto de la despoblación rural y la baja densidad de población propician su cuidado, cercanía y presencialidad, concordando las ideas recabadas en este estudio con las probadas por Abós Olivares et al. (2021) y Preston y Barnes (2017).

Finalmente, no se detecta una correlación entre la vinculación positiva con el entorno y la estabilidad de la plantilla al no existir estudios previos conocidos y tampoco un patrón de respuesta entre la muestra recabada.

Acercándonos al final de este apartado, considero pertinente esclarecer las limitaciones de este trabajo. Principalmente, la más relevante para la generalización de los resultados reside en la muestra que ha participado, pues de las más de 800 direcciones contactadas, únicamente se recabó información gracias a la colaboración de 123 de ellas. En segundo lugar, la encuesta empleada es susceptible de incurrir en cuestiones subjetivas, vaporosas o tan extensas que resultan tediosas ante la lectura y comprensión, así como las dobles preguntas o los juicios afirmativos que dan por sentado ciertas hipótesis de la autoría. Finalmente, una vez han sido contemplados y sometidos a análisis los resultados recabados, se concluye que es posible que haya diversas cuestiones que enmarquen ámbitos de conocimiento que guardan gran similitud y pueden ser innecesarios o repetitivos, por lo que el interés directivo en su participación fue disminuyendo ante las preguntas de carácter cualitativo.

Por lo tanto, se considera oportuna la realización y profundización en el estudio empírico de las cuestiones principales que aborda este trabajo, es decir, el estudio de las implicaciones del liderazgo directivo en la estimulación de las relaciones con la comunidad educativa, así como las relaciones escuela-entorno que predominan en los centros rurales de la geografía española.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abós Olivares, P. (2015). El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667–684. <https://doi.org/10.1590/2175-623645781>
- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Abós Olivares, P., Boix Tomas, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J. y Rubio Terrado, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado*, 15(2), 39-52. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43421>
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estudio. Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*. Agenda de Calidad de la Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4562>
- Almendros, H. (1934). La escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 145, 6-14.
- Álvarez-Álvarez, C. (2017). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 815-828. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6311530>
- Álvarez-Álvarez, C. y García-Prieto, F.J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educación*, 57(2), 397-411. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8009693>
- Álvarez-Álvarez, C. y Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 195-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040458>
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-321>

- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F.J. y Pozuelos Estrada, F.J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 13(168), 94-106.
- Annessi, G. J. y Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 5-11.
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Barrientos Piñeiro, C., Silva García, P. y Antúnez Marcos, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas. *Educación*, 25(49), 45-62.
- Bartolomé Gonzalo, A. M. (2017). *Diseño de un proyecto de dirección en un entorno rural* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Soria].
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.
- Berlanga Quintero, S. (2014). Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega. *Fórum Aragón*, 11, 10-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4727843>
- Boix Tomás, R. y Rius Roig, J. (2019). La escuela rural: ¿un laboratorio para la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 500, 98-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7035626>
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089448>
- Boix, R. y Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado.

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,
18(2), 115-133.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7325703>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=107087>

Bustos Jiménez, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 105-114.

Calderón Almendros, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. En J. Palou, M. Fons & J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes*. Graó.

Calvo, M. I., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.

Camarero Figuerola, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo; análisis del desempeño de la figura directiva en centros de Educación Primaria de Tarragona*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili].

Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208.

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 53-69.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129005.pdf>

Cothorn, T. (2020). The Professional Development of Rural Schools Principals: The Elements, Contexts, and Topic Desired by Principals in a Rural School District. *School Leadership Review*, 15(1).

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1283547>

Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. y Stillo, L. (2021). Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship. *Realia*.

<https://ojs.uv.es/index.php/realia/article/view/18078/author-2>

Elboj, C. (2002). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>

Escribano Pizarro, J. (2012). Servicios educativos y sanitarios elementales en el medio rural: percepción social e influencia sobre la calidad de vida. *Estudios Geográficos*, 1.23(272), 35-61.

Fernández Vega, J. P. y Cárcamo-Vásquez, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 636.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v9n2/2310-4635-pyr-9-02-e636.pdf>

Fred, A. y Singh, G. S. B. (2021). Instructional Leadership Practices in Under-Enrolled Rural Schools in Miri, Sarawak. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17(1), 165-176.

<https://www.mendeley.com/catalogue/5a268c7f-dce0-3e5d-8e94-74528b5b004b/>

Freire, S., y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. (Avances de Investigación, 17). GRADE Group for the Analysis of Development.

García Prieto, F. J. y Pozuelos Estrada, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45, 7-14.

García, F.J. (2015). Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses. [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva].

Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.

Hamodi, C. y Aragués Garde, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra*, 14, 46-61.

- Hansen, C. (2018). Why Rural Principals Leave. *The Rural Educator*, 39(1), 41-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225147.pdf>
- Harmon, L. H. y Schafft, K. (2009). Rural School leadership for collaborative community development. *The Rural Educator*, 30(3), 4-9. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v30i3.443>
- Haya, I. & Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Hayes, S.D., Flowers, J. y Williams, S. M. (2021). "Constant Communication": Rural Principals' Leadership Practices During a Global Pandemic. *Frontiers in Education*, 5(618067), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.618067>
- Herrera, J. D. (2017). La relación escuela-comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.01>
- Klocko, B. y Justis, R. J. (2019). Leadership challenges of the rural school principal. *The Rural Educator*, 40(3), 23-34. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v40i3.571>
- León-Nabal, B., Zhang-Yu, C. y Lalueza, J. L. (2021). Uses of Digital Mediation in the School-Families Relationship During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687400>
- Lien, T. N. (2021). Teachers' Feelings of Safeness in School-Family-Community Partnerships: Motivations for Sustainable Development in Moral Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 97-107. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20798>
- Liquete Sendino, M.T. (2015). *Historia de la Educación Primaria en la escuela rural*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70.
- Lorenzo Lacruz, J., Domingo Cebrián, V., Nolasco Hernández, A. y Abós Olivares, P. (2019). Analysis of educational leadership at rural early-

childhood and primary schools: a case study in Teruel (Aragón, Spain).

International Journal of Leadership in Education, 22(5), 1-18.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1657590>

Macipe Martín, A. (2014). *Evolución y transición de los centros rurales de innovación educativa desde 1983 hasta 2014*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza].

Mayoral, D., Colom, J., Bernad, O. y Torres González, T. (2018). Liderazgo en la Escuela Rural: Estudio de Casos. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 49-70. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>

Medina-Arévalo, A. P. y Estupiñán-Aponte, M. R. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Pensamiento y Acción*, 31, 91-108. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702>

Ministerio de Educación (2019). *Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos Personales en Equipos Directivos. Herramienta 2: Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*.

Moreno Acero, I. D., Bermúdez Saray, A. y Ramos Páez, J. D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, 14(1), 119-138.

Muñoz Moreno, J. L., Rodríguez-Gómez, D. y Barrera-Corominas, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 52(1), 97-123.

Nordén, B. & Avery, H. (2021). Global Learning for Sustainable Development: A Historical Review. *Sustainability*, 13(6), 3451. <https://doi.org/10.3390/su13063451>

ONU (25 de septiembre de 2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas.

Ortega Arias, M. D. y Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v27n52/a06v27n52.pdf>

Ortega, M. Á. (1995). *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ortiz Martínez, L. (2017). *La escuela rural: un estudio de casos en Cantabria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria].
- Ospina Botero, M. y Manrique Carvajal, D. M.. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. *Zona Próxima*, 22, 236-249.
- Preston, J. P. y Barnes, K. E. R. (2017). Successful Leadership in Rural Schools: Cultivating Collaboration. *Rural Educator*, 38(1), 6-15.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, 17, 20-31.
- Santamaría Conde, R. S. y de la Fuente Anuncibay, R. (2001). La dirección en la escuela rural. Problemas que plantea. <http://www.uco.es/dptos/educacion/congresolider/comunica8.htm>
- Santamaría Luna, R. (2012). *Un poco de historia de la escuela rural en España*.
- Sepúlveda Ruiz, M^a. P. y Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 141-153.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Tahull Fort, J. y Montero Plaza, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias pedagógicas*, 32, 161-176.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Torres Sabaté, M. C. (2013). El liderazgo en la escuela rural. En J. Argos y M. P. Ezquerro Muñoz (Coords.), *Liderazgo y educación* (215-219). Universidad de Cantabria.
- Torres Victoria, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12, 115-119.
- Traver Marí, J. A., Sales Ciges, A. y Moliner García, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-116.

- Ulker, M. y Bariş, E. T. (2020). Relationship between school, family, and environment, according to school principals' views. *Educational Research and Reviews*, 15(3), 115-122. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3872>
- Vázquez Recio, R. (2016). *Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión*. En F. Angulo Rasco (Coord.). La escuela pública: su importancia y su sentido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1).
- Zhang, Q. (2020). An Issue of Urban/Rural Division? Examining Mongolian Language Education in the IMAR. *IAFOR Journal of Education: Studies in Education*, 8(4), 95-113. <https://doi.org/10.22492/ije.8.4.06>
- Zuckerman, S. J. (2020). The Role of Rural School Leaders in a School-Community Partnership. *Theory & Practice in Rural Education*, 10(1), 73-91. <https://doi.org/10.3776/tpre.2020.v10n1p73-91>

7. ANEXOS

a. Anexo I. Cuestionario de relación escuela rural-entorno. Influencia del liderazgo escolar

El objetivo principal de este cuestionario es conocer las relaciones que las escuelas en el medio rural de la geografía española establecen con su comunidad educativa y el entorno, y el papel que la dirección rural desempeña en el establecimiento de tales relaciones.

Se trata de un cuestionario mixto que incluye dos bloques de preguntas a través de las que nos interesa conocer la situación de su escuela en referencia a:

1. El liderazgo para mejorar las relaciones con la comunidad educativa
2. La relación escuela-comunidad

En cada bloque encontrará diferentes preguntas dentro de una escala tipo Likert y debe indicar entre los valores 1 y 5 su grado de acuerdo con cada afirmación en su centro, siendo 1 el valor de mayor desacuerdo y 5 el mayor grado de acuerdo. Asimismo, el cuestionario incluye dos preguntas abiertas para ampliar informaciones que permitan conocer en profundidad el trabajo escolar desarrollado sobre ambos bloques de preguntas.

Agradezco de antemano su colaboración, pues este mi ámbito de investigación es un campo poco explorado a nivel empírico y las aportaciones de aquellos que se encuentran en la dirección de los centros en el medio rural serán de gran valor y muy enriquecedoras para mi Trabajo de Fin de Grado (TFG).

Previo al comienzo, me gustaría conocer de forma breve el contexto educativo de cada uno de los participantes y, por tanto, del centro escolar rural al que representa:

- Sexo (hombre/mujer-desplegable)
- Edad (rangos: menos de 30; 31 a 40; 41 a 50; 51 a 60; más de 60).
- Formación académica recibida. Desplegable: diplomatura, grado, máster, doctorado,
- ¿Ha recibido en los últimos cinco años formación

EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS RURALES PARA MOBILIZAR LAS RELACIONES CON LA
COMUNIDAD EDUCATIVA

- para ejercer el liderazgo pedagógico? Pregunta abierta no obligatoria: indicar título y duración en horas
- para potenciar las relaciones con la comunidad educativa y el entorno? Pregunta abierta no obligatoria: indicar título y duración en horas
- Años de experiencia en la gestión de centros escolares (número a seleccionar de un desplegable de 1 a 30)
- Comunidad Autónoma (listado desplegable)
- Matrícula del centro (número a seleccionar de un desplegable de 1 a 1000)
- Tipo de centro rural (CRA, CEIP en el medio rural, aula unitaria...)

ÍTEMS	1	2	3	4	5
<u>El liderazgo para mejorar las relaciones con la comunidad educativa</u>					
1. Mi estilo de liderazgo contribuye a la potenciación de las relaciones del centro con la comunidad educativa y el entorno.					
2. Percibo que cuanto mayor es la colaboración del claustro con la dirección, menor es la reticencia para dar cabida a la comunidad educativa en las dinámicas escolares.					
3. Conozco las necesidades y potencialidades del entorno y su comunidad educativa a través de la observación sistémica y la escucha activa de todos los miembros.					
4. Me relaciono de forma asidua con entidades y miembros de la comunidad educativa para formar vínculos positivos e influyentes.					
5. Aliento la reflexión en busca de la mejora de la escuela rural en cuanto a su impacto en el medio en el que se enclava.					
6. Estimulo un ambiente de trabajo cooperativo con la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza impartida.					
7. Me siento motivado a seguir al mando del centro gracias al apoyo conferido por la comunidad educativa en las propuestas que comparto.					
8. Considero crucial que la comunidad educativa se encuentre informada de los planes y proyectos del centro para que sienta interés por formar parte activa de los mismos.					
9. Considero de vital importancia que la comunidad educativa conozca las mejoras de los proyectos de					

EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS RURALES PARA MOBILIZAR LAS RELACIONES CON LA
COMUNIDAD EDUCATIVA

centro en los que se encuentra involucrada para que valore su papel en tales avances.					
10. Dedico más tiempo de mi jornada laboral al cuidado de las relaciones con la comunidad educativa y al liderazgo pedagógico que a cuestiones administrativas y de gestión del centro.					
11. Atiendo con asiduidad a seminarios y cursos formativos para la dirección en los que aprendo cómo mejorar la colaboración con el entorno.					
12. Fijo las directrices para la colaboración y el establecimiento de relaciones con la comunidad educativa.					
13. Conozco, regulo y potencio las actuaciones de la comunidad educativa en las dinámicas de aula y centro.					
14. Monitorizo la efectividad de las relaciones establecidas con todos los miembros de la comunidad educativa.					
15. Me encargo de recopilar las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa y darles sentido y respuesta.					
16. Propongo nuevos programas o proyectos cuando observo que la participación comunitaria es baja por falta de motivación o identificación.					
17. Proporciono recursos educativos y formativos adicionales a la comunidad educativa gracias a colaboraciones establecidas con agencias y entidades del entorno.					
18. Propongo a los docentes distintos cursos y formaciones que les permiten formarse en habilidades para atender en mayor grado aquellas necesidades detectadas en el entorno.					
19. Desarrollo procesos de reflexión en las distintas reuniones de planificación y coordinación junto con los docentes en busca de la mejora de la relación con la comunidad educativa.					
20. Comparto y discuto temas educativos relativos a la colaboración con el entorno con el profesorado, en busca de la mejora de la enseñanza aportada desde el centro.					
21. Represento a la escuela ante el entorno formando parte de actividades, asociaciones o instituciones locales.					
22. Comparto con los jóvenes y la comunidad distintas propuestas de actividades sociales, medioambientales y/o comunitarias para que se empoderen en el cambio y tomen la acción en el medio local y global.					
23. Dispongo de canales de comunicación activos con otros equipos directivos del entorno con quienes					

EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS RURALES PARA MOBILIZAR LAS RELACIONES CON LA
COMUNIDAD EDUCATIVA

reflexionar acerca de cuestiones educativas y de liderazgo.						
24. Visito junto con otros docentes realidades y propuestas de implicación a la comunidad diferentes o complementarias a las nuestras, dentro del plano nacional e internacional gracias a nuestra participación en programas de movilidad tales como Erasmus+ o el Proyecto Europeo Modern Teacher.						
¿Qué destacaría usted característico de su estilo de liderazgo a la hora de impulsar las relaciones entre su escuela y su comunidad educativa?						
<u>La relación escuela-comunidad educativa</u>						
1. Mi escuela se configura como el principal medio de socialización y dinamización cultural en la localidad donde se encuentra.						
2. En mi escuela, el contacto con la comunidad educativa es crucial para generar sentido de pertenencia del entorno con el centro.						
3. En mi escuela, las instituciones del entorno comprenden su potencial social y educativo y participan en dinámicas escolares con regularidad.						
4. En mi escuela, la plantilla docente y los distintos miembros de la comunidad aúnan fuerzas para acompañar y reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los más jóvenes.						
5. En mi escuela, el clima de trabajo conjunto con la comunidad educativa es cálido y cercano.						
6. En mi escuela, las relaciones entabladas con la comunidad educativa no se limitan únicamente al ámbito curricular, sino que son invitados en actividades de organización del centro o de cohesión.						
7. En mi escuela, el Proyecto Educativo de Centro ha sido elaborado y vertebrado gracias a las aportaciones de la comunidad educativa.						
8. En mi escuela, las relaciones que establece la comunidad educativa con el centro no son únicamente con la dirección, sino también con personal laboral y/o cuerpo docente.						
9. En mi escuela, las relaciones establecidas con la comunidad educativa son estables, fluidas y duraderas en el tiempo.						
10. En mi escuela, las relaciones duraderas y transformacionales que se establecen con la comunidad educativa favorecen el legado pedagógico de los proyectos de centro.						
11. En mi escuela, las relaciones establecidas con las familias van más allá de cuestiones únicamente						

EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS RURALES PARA MOBILIZAR LAS RELACIONES CON LA
COMUNIDAD EDUCATIVA

escolares, sino que se da respuesta a necesidades familiares más profundas.					
12. En mi escuela, el conocimiento del entorno es estimulado a través de planes y programas que conllevan a la comprensión del patrimonio, la diversidad y la cultura que nos rodea.					
13. En mi escuela, los recursos materiales, sociales y culturales del entorno son empleados en cuanto se adecúan a los propósitos pedagógicos del centro.					
14. En mi escuela, la inclusión de la comunidad educativa dentro de las dinámicas escolares se ve recogida en dentro plan específico.					
15. En mi escuela, la comunidad educativa conoce la organización del centro y los diferentes mecanismos de participación desde principio de curso.					
16. En mi escuela, los tiempos y espacios se adaptan a las demandas y necesidades de la comunidad educativa para lograr su participación activa en las dinámicas de aula y de centro.					
17. En mi escuela, la participación de los miembros de la comunidad educativa y sus instituciones en la vida escolar es cada vez más frecuente.					
18. En mi escuela, la comunidad educativa está al corriente de aquello que se desarrolla en el centro a través de encuentros formales e informales, así como el seguimiento de redes sociales o blogs del centro.					
19. En mi escuela, la comunidad educativa proporciona feedback acerca de la labor de la dirección y el funcionamiento del centro a través de órganos como el Consejo Escolar y el Claustro Docente.					
20. En mi escuela, la comunidad educativa encuentra charlas, talleres, actividades y jornadas con las que mejorar su formación y habilidades iniciales.					
21. En mi escuela, la comunidad educativa forma parte activa en las salidas escolares, actividades extraescolares y extracurriculares.					
22. En mi escuela, la proximidad del equipo docente, el equipo directivo y la comunidad educativa favorece el desarrollo de una visión compartida de la enseñanza.					
23. En mi escuela, la proximidad de la dirección con la comunidad educativa supone la cercanía de esta última con el centro.					
24. En mi escuela, la plantilla docente es estable debido a los vínculos estrechados con el territorio, la comunidad educativa y los jóvenes.					
25. En mi escuela, actividades y dinámicas de unión del centro y los discentes con la comunidad educativa son implementadas (p. ej.: comunidades de aprendizaje,					

grupos interactivos, dinámicas de aprendizaje-servicio, etc.).					
26. En mi escuela, el alumnado y sus docentes salen de la escuela para formar parte de celebraciones o conmemoraciones comunitarias (día del patrón, homenajes a personas ilustres que dejaron un legado en la zona, etc.) y conocer y participar en actividades propias del entorno (labranza, ganadería, turismo, etc.).					
¿Qué destacaría usted característico de su escuela en cuanto a las relaciones que establece con su entorno?					

b. Anexo II. Guion de entrevista para el centro objeto de estudio

De cara a la entrevista a los distintos miembros de la comunidad educativa del CRA Nosa Señora do Faro (directora, docentes, familias, alumnado y vecindario) cuyos testimonios eran requeridos se plantean cuestiones cualitativas y de carácter abierto, con el objetivo de no coartar sus confesiones y poder, a partir de ahí, generar conversaciones que fluyan de manera natural y aporten la información que ellos consideran, sin influir en las respuestas aportadas. Es por ello por lo que a todos ellos se les pide responder a la siguiente cuestión: “¿qué destacaría relevante de las actuaciones por parte de la dirección del centro para favorecer la relación establecida entre la escuela y la comunidad educativa?”.

Posteriormente, a cada miembro se le hará una pregunta concreta en función de su ámbito de desarrollo. Así, al alumnado se le cuestionará por aquellas acciones que considera que la directora realiza para acercarse a las familias y los vecinos y para que estos agentes participen en el día a día de la escuela. Por otro lado, el cuerpo docente es inquirido acerca de la manera en la que la dirección estimula su relación con la comunidad educativa, así como diferentes ejemplos prácticos que estén aconteciendo en la actualidad. En suma, se aprovecha la participación de los vecinos y las familias en las jornadas escolares para preguntarles acerca de su voluntad participativa y el apoyo recibido por el centro y la dirección en lo que hacen, entre otros. Finalmente, la dirección del centro es cuestionada con relación a su autopercepción entorno a su estilo de liderazgo, las distintas acciones que han sido conducidas para

favorecer la participación comunitaria y cuál ha sido su papel en las mismas, así como distintas cuestiones de carácter cuantitativo extraídas del cuestionario de creación propia que se han transformado en preguntas cualitativas.

