

El liderazgo en centros rurales para movilizar las relaciones con la comunidad

Self-perception of the leadership in rural schools to mobilize the relationships with the community

-  **Elena Abascal Obeso¹**,
Universidad de Cantabria (España)
-  **Carmen Álvarez-Álvarez**
Universidad de Cantabria (España)
-  **Emma Fernández Gutiérrez**
Universidad de Cantabria (España)

Resumen

El liderazgo educativo rural es considerado un factor clave para que surjan relaciones positivas entre la escuela rural y su entorno, relaciones que a su vez enriquecen el proceso educativo y mejoran la vinculación de los agentes sociales con el centro escolar. Por ello, a partir de un estudio exploratorio se pretende conocer si los líderes educativos rurales españoles consideran que su estilo de liderazgo influye en el tipo de relaciones entabladas y de qué manera ocurre, haciendo uso de un cuestionario mixto que contó con la participación de 123 direcciones rurales, así como un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado de Galicia. Se pone de relieve que las direcciones consideran que su liderazgo contribuye a la vinculación positiva entre la escuela y su comunidad, y que la implicación comunitaria en los centros educativos es cada vez más frecuente. Es pertinente concluir que el estilo de liderazgo influye notablemente en las relaciones escuela-comunidad, y que resulta indispensable un plan de centro que articule y potencie las relaciones y los términos en los que estas tienen lugar; asimismo, se comprueba que el impacto bidireccional positivo de estas relaciones supone su valoración por parte de todos los agentes implicados.

Abstract

Rural educational leadership is considered a key factor for fostering positive relationships between rural schools and their surroundings. These relationships, in turn, enrich the educational process and enhance the connection of social agents with the school. Therefore, through an exploratory study, we aim to understand whether Spanish rural educational leaders believe that their leadership style influences the type of relationships established and how this occurs. This investigation utilized a mixed questionnaire with the participation of 123 rural school administrations, along with a case study in a Rural Grouped Centre in Galicia. The findings emphasize that school administrations believe their leadership contributes to positive connections between the school and its community, and community involvement in educational centres is increasingly common. In conclusion, leadership style significantly influences school-community relationships, and a school plan that articulates and enhances these relationships and the terms in which they take place is indispensable. Furthermore, the bidirectional positive impact of these relationships is acknowledged by all key stakeholders involved.

Palabras Clave / Keywords

Escuela rural; liderazgo; relación escuela-comunidad; dirección administrativa; formación continua
Rural School, Leadership, School-Community Relationship, Administrative Direction, Continuous Training.

¹ Autor de correspondencia: elena.abascal@alumnos.unican.es

1. Introducción

1.1. Las relaciones en la escuela rural

La calidez y proximidad de las relaciones que entabla la escuela rural se ven notablemente influidas por el estilo directivo y el liderazgo del centro, pues las direcciones se encuentran más próximas a la comunidad e influyen en mayor medida que los docentes en su participación escolar (Barrientos *et al.*, 2016; Camarero, 2015; Leiva-Guerrero, 2022; Preston y Barnes, 2017; Torres, 2008; Zuckerman, 2020). En este artículo, se entiende a la comunidad educativa como la agrupación conformada todos los miembros que se encuentran a diario en los centros rurales: docentes, familias, alumnado, PAS, vecindad y organizaciones locales. Así, la participación comunitaria es la participación en la escuela de todas estas personas (Fred y Singh, 2021; Leiva-Guerrero *et al.*, 2022; Traver *et al.*, 2010). La escuela rural favorece la dinamización rural (Zuckerman, 2020) y desarrolla prácticas de estimulación de relaciones positivas con la comunidad: la vinculación constante del profesorado con el entorno, la presencia de referentes y referencias sociales, la cercanía, la trascendencia del aula hacia espacios sociales y la inclusión de la cultura rural y del entorno en los planes de trabajo (Abós *et al.*, 2021; Álvarez-Álvarez *et al.*, 2020; Camarero, 2015; Champollion, 2011; Sales *et al.*, 2019; Torres, 2008).

Las relaciones escuela-comunidad en el medio rural se caracterizan por ser estrechas y positivas y conllevan a la comprensión y mejora del entorno, la corresponsabilidad educativa, la resolución conjunta de problemáticas sociales, la lucha contra las desigualdades y el fortalecimiento del sentido de pertenencia al mundo rural (Calvo *et al.*, 2016; Harmon y Schafft, 2009; Herrera, 2017; Leiva-Guerrero *et al.*, 2022; León-Nabal *et al.*, 2017; Lien, 2021; Preston y Barnes, 2017; Younis *et al.*, 2022; Zuckerman, 2020).

A pesar de que tradicionalmente las relaciones se limitaran a las familias asiduas al centro, la participación comunitaria en la escuela en el medio rural se encuentra en auge (Leiva-Guerrero *et al.*, 2022) y la investigación científica acerca del liderazgo escolar así lo atestigua (Abós *et al.*, 2021; Bolívar, 2010; Fred y Singh, 2021; Freire y Miranda, 2014; Harmon y Schafft, 2019; Leithwood *et al.*, 2004; Seashore-Louis *et al.*, 2010; Mayoral *et al.*, 2018; Álvarez-Álvarez *et al.*, 2020).

Se requiere un liderazgo que supervise las prácticas que acontecen en el seno de la escuela (Ortega y Cárcamo, 2018) y prácticas de liderazgo compartido y redárquico, que establezcan y promuevan redes de colaboración e implicación con la comunidad (Botella, 2023). Por su parte, tanto Calvo *et al.* (2016) como Ortega y Cárcamo (2018) comprobaron que la clarificación de la participación comunitaria y estipular de forma democrática el momento y lugar en que ocurren conlleva al crecimiento de la voluntad participativa. Por lo tanto, en esta investigación se persigue conocer cuál es el papel del liderazgo rural para movilizar las relaciones con la comunidad, de acuerdo con la percepción de las propias direcciones rurales.

1.2. Dirección y liderazgo rural

La dirección rural enfrenta retos ingentes (Cothorn, 2020; Hansen, 2018; Ulker y Baris, 2020; Younis *et al.*, 2022): escasez de recursos, aislamiento social, territorial y laboral (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021; Sales *et al.*, 2019; Klocko y Justis, 2019), interinidad de la plantilla y carencia de planes específicos de formación en dirección rural (Barrientos *et al.*, 2016; Bolívar, 2010; Torres, 2013), hechos que dificultan la continuidad de los proyectos (Álvarez-Álvarez *et al.*, 2020; Fred y Singh, 2021) y la profesionalización del cargo (Torres, 2013; Zuckerman, 2020).

El liderazgo requiere reflexión y preparación (Mayoral *et al.*, 2018; Bolívar, 2010) y así lo defienden los directores rurales estudiados por Lorenzo *et al.* (2019) que han recibido formación específica para desempeñar su profesión. La formación de líderes es crucial y requiere de políticas educativas, debido a sus implicaciones en las escuelas y sus entornos (Leiva-Guerrero *et al.*, 2022). Torres (2013) y Zuckerman (2020) imploran la interrelación directiva rural como un medio para resolver dificultades que acaecen en el seno de la escuela rural.

En una sociedad que alienta la democracia y la participación, la dirección escolar debe delegar y diversificar las tareas (Bolívar, 2010; Klocko y Justis, 2019; Torres, 2013), y el liderazgo ha de facilitar y motivar la participación (Leiva-Guerrero *et al.*, 2022; Lorenzo *et al.*, 2019; Ortega y Cárcamo, 2018). Es indispensable que estas figuras cuenten con tiempo destinado para estos fines (Abós *et al.*, 2021; Bolívar, 2010; Fred y Singh, 2021; Leithwood *et al.*, 2004; Zuckerman, 2020).

Investigaciones previas (Barrientos *et al.*, 2016; Lorenzo *et al.*, 2019; Traver *et al.*, 2010) consideran que el dominio de habilidades comunicativas por parte de la dirección rural es importante para que la comunidad se implique en la escuela (Zuckerman, 2020). Así, los estudios de Lorenzo *et al.* (2019) y Ulker y Baris (2020) destacan las habilidades para la creación de un ambiente distendido de trabajo, que facilita y dinamiza las relaciones (Bolívar, 2010; Ulker y Baris, 2020), y un propósito claro: la mejora social, comunitaria y educativa (Mayoral *et al.*, 2018; Preston y Barnes, 2017; Younis *et al.*, 2022). Finalmente, son múltiples las autorías (Abós *et al.*, 2021; Hansen, 2018; Preston y Barnes, 2017) que imploran el conocimiento directivo de su enclave geográfico y cultural para generar confianza y apoyo comunitario y crear una cultura colaborativa (Zhu *et al.*, 2022).

El liderazgo rural es transformacional (Agenda de Calidad de la Educación, 2016), entendido como el liderazgo en busca de la innovación y la mejora educativa para paliar retos y dificultades (Zhu *et al.*, 2022), pero también redárquico, en tanto que promueve la colaboración comunitaria y la implicación de la comunidad en la escuela (Botella, 2023). La dirección rural empodera a los docentes hacia el cambio estableciendo y liderando los puntos de trabajo conjuntos (Seashore-Louis *et al.*, 2010; Zhang *et al.*, 2002; Zhu *et al.*, 2022). Alienta la autonomía en las decisiones y la participación en la vida pública (Seashore-Louis *et al.*, 2010; Traver *et al.*, 2010; Zhanfeng *et al.*, 2022; Zhu *et al.*, 2022).

En esta línea, las prácticas de liderazgo rural exitoso estudiadas por Preston y Barnes (2017) muestran que se han convertido en agentes de cambio del centro y su entorno a través de la interrelación del medio local con el mundo global (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Mingorance y Estebanaranz, 2016). Por su parte, en aquellos centros rurales que han abrazado el cambio, el liderazgo ejercido tanto por los equipos directivos, como por las AMPA ha sido decisivo (Camarero, 2015; Torres, 2008). En China, se prueba empíricamente que la dirección rural juega un rol crucial en la estimulación de la participación comunitaria (Leiva-Guerrero *et al.*, 2022; Zhang *et al.*, 2022) al (1) suscitar la reflexión y formación docente en torno a estructuras de colaboración y (2) movilizando y supervisando las actuaciones.

El liderazgo transformacional toma forma en la escuela rural a partir de la interacción del liderazgo pedagógico y el distribuido, entendidos como el compendio entre el acompañamiento y la formación aportados por compañeros que disponen de estrategias, herramientas o metodologías relevantes (Fred y Singh, 2021), al tiempo que se responde a retos sociales y educativos en clave multidisciplinar y colectiva (Abós *et al.*, 2021; Barrientos *et al.*, 2016; Camarero, 2015; Preston y Barnes, 2017). Se constata que los líderes pedagógicos rurales estimulan la formación continua de su equipo para hacer uso de los activos sociales, materiales y culturales presentes en el entorno (Lorenzo *et al.*, 2019). Por su parte, las direcciones estudiadas por Mayoral *et al.* (2018) consideran que un proyecto educativo escolar no es fructífero si no cuenta con las necesidades y consideraciones de los distintos agentes comunitarios, que son quienes confieren continuidad.

2. Metodología

El objetivo de la investigación reside en explorar el liderazgo en los centros rurales como un factor clave en la movilización de las relaciones con la comunidad educativa. Son objetivos específicos: (1) explorar la autopercepción directiva sobre su liderazgo estimulando las relaciones comunitarias, (2) detectar tendencias en el estilo directivo en cuanto a las relaciones con el entorno, (3) conocer la formación específica de la dirección rural en España en estos términos y (4) conocer las relaciones escuela rural-comunidad.

La revisión de escalas sobre escuela rural, sus relaciones y su estilo directivo permitieron la elaboración de un cuestionario que aportara luz a una cuestión poco estudiada empíricamente: el papel del liderazgo rural para movilizar las relaciones con la comunidad, desde la perspectiva directiva. Se buscó conocer en mayor profundidad las relaciones que las escuelas rurales entablan con su comunidad, mediante preguntas concretas en el propio estudio. El cuestionario, validado a partir de una validación de cinco expertos investigadores sobre escuela rural que desarrollaron rigurosos comentarios respecto a su contenido y forma, está estructurado en torno a siete ejes de estudio: (1) estilo de liderazgo directivo, (2) conocimiento del entorno por parte de la dirección, (3) formación específica, (4) actuaciones directivas para liderar las relaciones, (5) relación entorno-comunidad con el centro, (6) relación del centro con el entorno-comunidad y (7) características de las relaciones del centro con su comunidad.

Dicho cuestionario es resultado de la consulta y adaptación de otras escalas validadas en este campo de investigación, 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 y Fernández (2017). Se obtiene un cuestionario compuesto por una escala tipo Likert y preguntas abiertas con las que conocer en

detalle las cuestiones abordadas. Fue remitido a la totalidad de las directivas rurales de España (812) a través de un formulario online. Se lograron 123 respuestas. Los resultados fueron analizados cuantitativamente a través de estadística descriptiva mediante Excel, calculándose valores medios, porcentajes y desviaciones, que son abordados en tablas en el siguiente apartado y comentados brevemente tras su presentación. Además, los datos se ven complementados con el análisis etnográfico de las prácticas de liderazgo educativo y participación que desarrolla un Centro Rural Agrupado gallego, mediante observación sistémica y la conducción de entrevistas a miembros de la comunidad (vecinos, panadero, familias, docentes, dirección, discentes). Se realizó un análisis cualitativo.

La observación se escogió pues permite atender a comportamientos e interacciones naturales y formular futuras hipótesis (Qaddo, 2019; Uwamusi y Ajisebiyawo, 2023). La entrevista, permitió conocer en detalle las percepciones de los entrevistados en torno a las preguntas de investigación, así como a las entrevistadoras indagar en aspectos mencionados y obtener más información, siendo un complemento idóneo de la observación para conocer prácticas desarrolladas (Kumar, 2022; Utibe, 2019). Ambas prácticas resultan de ayuda en los estudios exploratorios como este pues al carecerse de estudios previos, se detectan los aspectos centrales sobre esta temática que permitirán conducir estudios más amplios.

3.Resultados

3.1. Caracterización de los participantes en el estudio

Las 123 direcciones, de las cuales 79 son mujeres y 44 hombres, se distribuyen de manera no uniforme en España (figura 1). Respecto a su edad, es predominante (43,09%) la comprendida entre los 41 y 50 años (tabla 1) y la formación inicial que destaca es la diplomatura (73,17%). Más de un 79% de los participantes dirige Centros Rurales Agrupados (CRA, ZER, CER, CPR, CPRA, Eskola Txikiak).

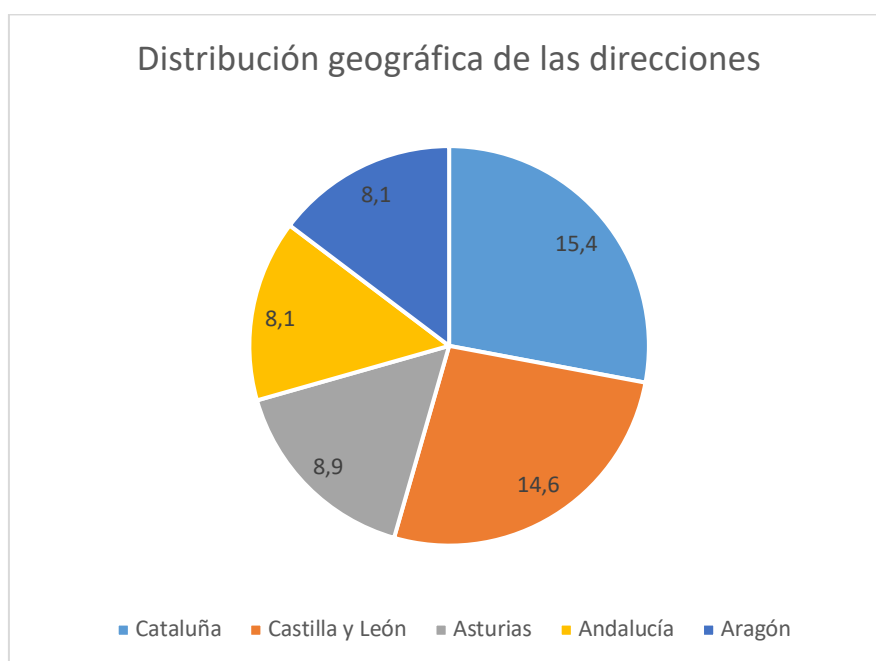


Figura 1. Distribución geográfica de las direcciones

Tabla 1.
Edad de las direcciones

Rango de edad	Porcentaje
Menos de 30	2,4%
31 a 40	13,8%
41 a 50	43,1%
51 a 60	37,4%
Más de 60	3,3%

La caracterización inicial deja entrever la escasez de propuestas de formación inicial o continua sobre liderazgo o estimulación de las relaciones comunitarias, residiendo su iniciativa en el interés autonómico, y la falta de presencia de las particularidades rurales, a excepción de las comunidades gallega, catalana y 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”, con duración inferior a diez horas.

3.2. Liderazgo para la mejora de las relaciones con la comunidad

A través de diferentes tablas se presentarán los demás resultados. En la escala Likert, el valor 5 se corresponde con el mayor grado de acuerdo con la cuestión y el valor 1, en consiguiente, con el menor acuerdo. Así, en el análisis de los datos se hace uso indistinto del valor 1, asociado a la terminología “nada”; el valor 2, que implica “poco acuerdo”; el valor 3, “algo de acuerdo”; el 4, “bastante” y, finalmente, el valor número 5 hace referencia a “mucho acuerdo”. Se ha utilizado la simbología correspondiente al valor medio ($\bar{x}$) y a la desviación estándar (σ).

Tabla. 2.
Estilo de liderazgo directivo

Items	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ
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%	4,46	0,71
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%	4,07	0,85
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%	3,59	1,00
Fijo las directrices para la colaboración y relación con la comunidad educativa	0,8%	7,3%	22%	44,7%	25,2%	3,86	0,91
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%	4,39	0,70
En mi escuela, el PEC ha sido elaborado y vertebrado gracias a las aportaciones de la comunidad educativa	4,9%	11,4%	20,3%	39,8%	23,6%	3,66	1,10
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%	4,19	0,92

Los directivos participantes consideran que su liderazgo contribuye “bastante” a potenciar la relaciones con la comunidad y el entorno (media: 4,46), casi el 92% afirman estar bastante y muy de acuerdo. Algo parecido ocurre en la cuestión sobre si estimulan un ambiente de trabajo cooperativo (media: 4,39) y cerca del 90% afirman estar bastante y muy de acuerdo. Sin embargo, en las cuestiones sobre recopilar aportaciones, monitorizar la efectividad de las relaciones o incluso en la elaboración del PEC haciendo uso de las aportaciones, la media de las respuestas es de 3,59, 3,86, 3,66, encontrándose bastante más dispersas que en las cuestiones comentadas inicialmente.

Estos valores son refrendados por datos cualitativos, pues las direcciones rurales abogan por un estilo directivo caracterizado por la escucha, la colaboración y la cercanía, bajo la premisa de que “para educar a un niño es necesaria toda la tribu” (Participante21).

Tabla. 3.
Conocimiento del entorno por parte de la dirección

Items	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ
Conozco las necesidades y potencialidades del entorno y su comunidad educativa a través de la observación y la escucha activa de todos los miembros	0%	1,6%	6,5%	37,4%	54,5%	4,45	0,69
En mi escuela, el conocimiento del entorno se propicia mediante planes y programas que conllevan a la comprensión del patrimonio, la diversidad y la cultura	0%	4,1%	20,3%	34,1%	41,5%	4,13	0,88
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%	4,02	1,02
Dispongo de canales de comunicación activos con otros directivos del entorno para reflexionar sobre cuestiones educativas y de liderazgo	5,7%	4,9%	27,6%	26,8%	35%	3,8	1,14

Las direcciones rurales se preocupan por conocer su entorno (media: 4,45). Este conocimiento se propicia mediante planes y programas de comprensión del patrimonio, la diversidad y la cultura, reuniendo los valores 4 y 5 de la escala Likert un 34,1% y un 41,5% respectivamente. Puede apreciarse que las respuestas a ambas cuestiones se concentran en el valor medio. Por otro lado, la representación de la dirección del centro en el entorno, aunque tiene un valor medio de 4,02, pero mayor dispersión, pues cerca del 27% de los directivos la ejercen nada, poco o algo.

Un ámbito de interés es el aislamiento directivo rural. Existen canales de comunicación activos entre directivos rurales (valor medio: 3,8), sus respuestas muestran una elevada dispersión en los resultados y existen direcciones que carecen total (5,7%) o casi totalmente (4,9%) de relación con homólogos. No obstante, existen agrupaciones como AMCRAGA (*Asociación de Mestres dos Colexios Rurais Agrupados de Galicia*) orientadas a la comunicación de directivos y docentes rurales que comparten inquietudes y necesidades.

Tabla. 4.
Formación específica

Items	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ
Atiendo asiduamente a formación directiva para la mejora de la colaboración con el entorno	11,4%	19,5%	30,1%	22%	17,1%	3,14	1,24
Propongo a los docentes distintas formaciones en materia de detección y atención a las necesidades del entorno	1,6%	5,7%	16,3%	41,5%	35%	4,02	0,94

Atendiendo a la formación específica para la mejora de la colaboración con el entorno, el valor medio de las respuestas es escasamente superior a 3, y estas se distribuyen entre todos los grados de acuerdo, destacando que algo más del 30% ha realizado nada o poca formación. Este valor cuantitativo es apoyado por los datos cualitativos, que reflejan la escasa formación específica para directivos rurales con formaciones generales como “liderazgo y gestión de centros” (Participante75) o “formación para equipos directivos” (Participante76). No obstante, las direcciones proponen formaciones específicas a su equipo docente en alguna (16,3%), bastantes (41,5%) o muchas (35%) ocasiones.

Tabla. 5.
Actuaciones directivas para liderar las relaciones

Items	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ
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%	4,08	0,75
En mi escuela, los tiempos y espacios se adaptan a las demandas y necesidades de la comunidad educativa para lograr su participación en dinámicas de aula y centro	0%	6,5%	13%	43,9%	36,6%	4,11	0,87
Me relaciono asiduamente con entidades y miembros comunitarios para formar vínculos positivos e influyentes	0%	1,6%	6,5%	45,5%	46,3%	4,37	0,68
Propongo nuevos proyectos cuando observo que la participación comunitaria es baja por falta de motivación o identificación	0,8%	4,9%	23,6%	46,6%	24,4%	3,89	0,86

Superan el 80% las direcciones que afirman conocer, regular y potenciar las actuaciones comunitarias en su centro educativo en bastante o mucha medida. Para ello, los espacios y tiempos son adaptados a las necesidades de los participantes en algunas (13%), bastantes (43,9%) y muchas (36,6%) ocasiones. Consideran que su labor implica la interrelación continua con entes comunitarios, cuestión que cuenta con una media de 4,37 y poca dispersión de respuestas. Las preguntas abiertas lo refuerzan, indicando que “desde la dirección hay una estrecha colaboración con los ayuntamientos” (Participante35) y “las distintas administraciones” (Participante57). Como también que el 71% de los participantes consideran “bastante” y “mucho” que proponen nuevos proyectos al observar baja participación comunitaria.

3.3. Las relaciones escuela-comunidad

Tabla. 6.
Relación entorno-comunidad con el centro

Items	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ
En mi escuela, la participación comunitaria y de las instituciones en la vida escolar es cada vez más frecuente	0,8%	4,9%	24,4%	38,2%	31,7%	3,95	0,91
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%	3,95	0,90
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%	4,22	0,76
En mi escuela, la inclusión comunitaria en las dinámicas escolares se recoge en un plan específico	4,1%	9,8%	23,6%	35,8%	26,8%	3,72	1,09

Atendiendo a la relación entablada entre la comunidad y el centro, los directivos concuerdan que la participación es cada vez más frecuente (31,7% completamente de acuerdo y 38,2%, bastante). Así, las instituciones rurales comprenden su potencial y se involucran regularmente en las actividades escolares, estando de acuerdo algo (23,6%), bastante (39,8%) y mucho (30,9%).

Los directivos consideran que los recursos proporcionados por el entorno se incorporan en las dinámicas educativas si son pedagógicamente adecuados (valor medio: 4,22) y un 84% de los directivos participantes se manifiestan bastante o muy de acuerdo con su incorporación, idea refrendada por diferentes testimonios: “estamos abiertos al entorno y aprovechamos todas las oportunidades educativas que nos proporciona” (Participante6) y “el entorno es un elemento imprescindible y vertebrador del currículum” (Participante76).

Finalmente, cuando se pregunta acerca de acciones materializadas, como la existencia de un plan específico que regule la inclusión comunitaria en el centro, no existe acuerdo. Aunque el valor medio es 3'72, las respuestas están bastante dispersas afirmando el 4,1% y el 9,8 de los participantes que están nada o poco de acuerdo.

Tabla. 7.

Relación del centro con el entorno y la comunidad

Items	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ
Mi escuela se configura como el principal medio de socialización y dinamización cultural en la localidad	0,8%	6,5%	22,8%	38,2%	31,7%	3,93	0,94
En mi escuela, el alumnado y sus docentes forman parte de conmemoraciones comunitarias (día del patrón, homenajes a personas ilustres) y participan en actividades del entorno (labranza, ganadería, turismo)	3,3%	8,9%	23,6%	30,1%	34,1%	3,83	1,10
En mi escuela, dinámicas de unión del centro con la comunidad educativa son implementadas (p. ej.: comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, dinámicas de aprendizaje-servicio)	10,6%	19,5%	23,6%	27,6%	18,7%	3,24	1,26
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%	4,1%	20,3%	34,1%	41,5%	4,24	0,80

Los resultados recogidos acerca de la relación del centro con su entorno no difieren de los recabados en el apartado previo. Cerca de un 70% de los participantes están bastante o muy de acuerdo en que su centro se configura como medio de socialización y dinamización cultural de la zona, al ser “la escuela una de las columnas del pueblo” (Participante31) y “eje fundamental y motor de actividades” (Participante75). Así, un 64% de las direcciones consideran que su alumnado y docentes participan en conmemoraciones y actividades propuestas en el entorno. No obstante, es significativo que el 3,3% de los directivos indiquen que en sus centros no existe participación en este tipo de dinámicas, seguidos por el 8,9% que considera que ocurre con poca frecuencia.

De nuevo, cuando se pregunta por actuaciones en desarrollo, aumenta la dispersión de las respuestas. Con una desviación estándar de 1,26 puntos y un coeficiente de variación de 39%, un 10,6% de los directivos no desarrolla dinámicas de unión centro-comunidad, seguido por un 19,5% que indica hacerlo en pocas ocasiones y un 23,6% que afirma hacerlo en alguna ocasión.

Finalmente, un 75,6% de las respuestas de los directivos se manifiestan bastante y muy de acuerdo con que la implicación escolar en el ámbito familiar va más allá del ámbito educativo.

Tabla. 8.

Características de las relaciones del centro y su comunidad

Items	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ
En mi escuela, la proximidad del equipo docente, la dirección y la comunidad favorece el desarrollo de una visión compartida de la enseñanza	1,6%	0,8%	9,8%	36,6%	51,2%	4,35	0,82
En mi escuela, los docentes y la comunidad aúnan fuerzas para acompañar y reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje	0%	2,4%	21,1%	37,4%	39%	4,13	0,82
En mi escuela, la comunidad educativa conoce nuestra organización y los mecanismos de participación desde principio de curso	0%	4,9%	13,8%	30,9%	50,4%	4,27	0,88
En mi escuela, las relaciones establecidas con la comunidad educativa son estables, cálidas, cercanas y duraderas en el tiempo	0%	4,1%	6,5%	42,3%	47,2%	4,33	0,77
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%	4,24	0,83

La relación centro-comunidad se caracteriza por favorecer una visión compartida de la enseñanza, aglutinándose el 90% de las respuestas en los valores altos. La colaboración entre docentes y comunidad para acompañar y reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje es un punto de unión entre participantes, con un 39% de direcciones completamente de acuerdo, un 37,4% bastante conformes y un 21,1% con alguna conformidad, al tratarse de “una línea de actuación del centro” (Participante19).

Un 81% de los directivos considera que su comunidad educativa conoce desde el inicio del curso la organización y mecanismos de participación disponibles, con un valor medio de 4,28.

Finalmente, el 90% de los directivos consideran las relaciones con la comunidad estables, cálidas, cercanas y duraderas en el tiempo, con un valor medio de respuestas de 4,33. Favorecen el sentido de pertenencia del entorno hacia el centro, como indica un 83% de los participantes y algunos de sus testimonios, pues “este participa de nuestros proyectos y nosotros participamos de los suyos” (Participante122).

4. Discusión y conclusiones

Se han observado tendencias que contrastan con las recogidas en la literatura científica y los estudios empíricos previos. Bajo la perspectiva directiva, el estilo de liderazgo rural potencia las relaciones con la comunidad (Zhang *et al.*, 2022) y su figura es clave en su regulación (Leiva-Guerrero *et al.*, 2022; Lorenzo *et al.*, 2019; Preston y Barnes, 2017). Los directivos rurales consideran que tienen en cuenta la opinión y necesidades de su entorno, invitan y estimulan el trabajo mancomunado (Younis *et al.*, 2022) y monitorizan la efectividad de las relaciones (Zhu *et al.*, 2022). Por lo general, no existe un seguimiento reflexivo, documentado o sistemático de las medidas desarrolladas, lo que hace que en algunos centros tampoco se tienda a informar a la comunidad.

La cultura colaborativa pasa por el conocimiento y entendimiento mutuo (Zhu *et al.*, 2022). Así, los directivos rurales se preocupan de conocer las necesidades y potencialidades del entorno y suscitar dicho conocimiento en sus docentes y discentes (Abós *et al.*, 2021; Hansen, 2018). No obstante, los líderes no coinciden en su participación en la vida del entorno al margen del centro educativo. Contrariamente a Barrientos *et al.* (2016) o Bolívar (2010), más de un 10% de los directivos desarrollan su labor al margen de homólogos de su entorno (Klocko y Justis, 2019). Además, se observa cómo la formación directiva no parece ser una prioridad para los propios implicados, por lo que resultaría interesante conocer en qué medida esto afecta a los centros y su relación con la comunidad.

Existen actuaciones directivas para fomentar las relaciones con la comunidad. Las conocen, regulan y potencian, hecho que resulta clave para la articulación de nuevas propuestas (Zuckerman, 2020). Así, la figura directiva se encuentra en constante relación con entidades y miembros comunitarios (Preston y Barnes, 2017). A pesar de que los participantes sí que consideran una alta implicación, los datos reflejan que no se articula en torno a planes de seguimiento, lo cual puede constituir un reto de mejora.

Atendiendo a las relaciones entre la escuela y su entorno, se concluye un vínculo biunívoco entre ambos. Por un lado, la participación comunitaria en las escuelas está en auge (Leiva-Guerrero *et al.*, 2022), al haber comprendido las instituciones sociales y culturales del entorno el papel que desarrollan. Asimismo, se constata que la mayoría de centros educativos rurales hace acopio de los recursos proporcionados por su medio. De nuevo, cuando se pregunta por acciones tangibles, como puede ser la existencia de un plan específico de inclusión comunitaria, se concluye que la colaboración existe, pero no de manera revisada y pautada. Por otro lado, la institución educativa destaca como foco social y cultural de su localidad (Abós *et al.*, 2021; Mayoral *et al.*, 2021).

Finalmente, se constata que las relaciones escuela-entorno se caracterizan por fomentar la corresponsabilidad educativa de toda la comunidad rural y la colaboración en los procesos formativos (Herrera, 2017; León-Nabal *et al.*, 2017). Son relaciones estables, cálidas y cercanas, que suscitan sentido de pertenencia del entorno hacia el centro, y viceversa (Barrientos *et al.*, 2016; Leiva-Guerrero *et al.*, 2022).

Es pertinente indicar que, tras el esfuerzo realizado para localizar y contactar con las direcciones de todos los centros rurales de España, este trabajo cuenta con una participación encomiable de 123 directivos. Asimismo, aporta luz a una cuestión esencial en la escuela: la colaboración y el trabajo mancomunado con el entorno de los centros, los distintos mecanismos en los que tal práctica tiene lugar y la implicación de un buen liderazgo en este proceso.

Este trabajo abre perspectivas de futuro y nuevas líneas de investigación sobre el liderazgo como factor clave para las relaciones de la escuela rural con su entorno. Se considera apropiado conducir entrevistas en profundidad para conocer las actuaciones en relación con la comunidad dentro de su estilo de liderazgo y la

existencia de planes o proyectos en torno a este ámbito. Además, es primordial continuar estudiando la formación específica existente para ejecutar, monitorizar y evaluar planes de acción con la comunidad rural y la formación específica existente con la que cuentan las direcciones rurales en su periplo directivo para adaptarse a su realidad social y educativa.

Con todo lo anteriormente expuesto, se concluye que el presente trabajo ha permitido la profundización en el estudio de las funciones directivas en torno al liderazgo de las relaciones entabladas con la comunidad, desde la percepción directiva. Así, este estudio permite una aproximación a la importancia del liderazgo directivo como herramienta para interconectar la escuela y el medio rural, alentando la corresponsabilidad educativa, al mismo tiempo que se ponen en valor la cultura y recursos rurales. El estilo de liderazgo influye notablemente en las relaciones estipuladas a nivel de centro con la comunidad, alentando (o no) una creciente participación comunitaria en la vida escolar y en el desarrollo local. Se prueba que las relaciones existen y son bidireccionales, hecho que suscita la valoración positiva de las mismas por parte de todos los agentes implicados y la generación de un sentido de pertenencia. Esta aportación confiere luz a un modelo de liderazgo comunitario de interés para cualquier centro educativo rural.

Contribución de los autores

Elena Abascal Obeso: Conceptualización, Recopilación y gestión de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Software, Visualización, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición). **Carmen Álvarez-Álvarez:** Conceptualización, Metodología, Administración del proyecto, Supervisión, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición). **Emma Fernández Gutiérrez:** Supervisión, Validación, Escritura (revisión y edición).

Referencias

- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 653–669. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>
- Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L. y Rojas, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la auto-reflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209-231. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243–261. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00028-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00028-5)
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Emerson, R. (2015). Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: How does sampling affect the validity of research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 164-168. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900215>
- Farhadiba, D., & Nunuk Wulyani, A. (2020). Investigating Preservice Teachers' Efficacy Level and Factors Influencing It. *KnE Social Sciences*, 40–49. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i4.6464>
- Flores, M. A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 297-300. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1771895>
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020) Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Fox, A., Wilson, E., & Deane, R. (2011). Beginning Teachers' Workplace Experiences: Perceptions of and Use of Support. *Vocations and Learning*, 4(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9046-1>
- Gorichon-Gálvez, S., Pérez Lorca, A., Yañez-Pérez, M., & Roberts-Rivera, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31–50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>
- Hallberg, L. R. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(3), 141-148. <https://doi.org/10.1080/17482620600858399>

- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022487116655382>
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A., Engebretsen, B. & Møller, L. (2021). Using the metaphor of orchestration to make sense of facilitating teacher educator professional development, *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1946510>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2). <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kartal, G. & Demir, Y. (2021). Observational narrative knowledging in early professional development of student teachers of English. *Instructional Science*, 49, 109–135. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09532-3>
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- LaDonna, K. A., Taylor, T., & Lingard, L. (2018). Why open-ended survey questions are unlikely to support rigorous qualitative insights. *Academic Medicine*, 93(3), 347–349. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002088>
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP*, 1(1), 43-71. <https://bit.ly/3nB5Vqu>
- Martínez-Figueira, E. & Raposo-Rivas, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118. <https://bit.ly/33FybYc>
- Mena, L. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista Eixo*, 7(3), 5-15. <https://doi.org/10.19123/eixo.v8i3.646>
- Mena-Marcos, J., García-Rodríguez, M. L., & Tillema, H. (2013). Student teacher reflective writing: What does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147–163. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.713933>
- Nel, C., & Marais, E. (2021). Addressing the wicked problem of feedback during the teaching practicum. *Perspectives in Education*, 39(1), 410-426. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.25>
- Palomares, A., & Alarcón, M. del C. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Practicum*, 3(1), 34–47. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8273>
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A. & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rodríguez, R. S., Pedrajas, A. P., & Gracia, E. P. (2019). Beliefs on the teacher professionalism and teaching models in initial teacher education. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240018>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, (376), 229–251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299–315. <https://doi.org/10.1080/10476210601017386>
- Sanz-Trigueros, F. J., & Guillén-Díaz, C. (2021). Adaptación y desarrollo profesional docente de los especialistas de la enseñanza bilingüe. *Revista Fuentes*, 23(1), 27–40. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11572>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250005>
- Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D., Matthies, J., Di Iorio, C., Montey, S., Rowe, S., & Puddy, G. (2020). The Practicum Experience during Covid-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 329–339. <https://bit.ly/3pb6zmx>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seban, D. (2015). Development of preservice identities: learning from a multigrade classroom practicum context. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992632>
- Son, J., & Lee, M. Y. (2020). Exploring the Relationship Between Preservice Teachers' Conceptions of Problem Solving and Their Problem-Solving Performances. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10045-w>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.

- Theelen, H., Willems, M. van den Beemt, A. Conijn, R y den Brok, P. (2020). Virtual internships in blended environments to prepare preservice teachers. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 194-210. <https://doi.org/10.1111/bjet.12760>
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. FAD. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- UNESCO. (2020). *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis. Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19*. <https://bit.ly/3b11V28>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Yahiji, K., Ota, L. G., & Anwar, H. (2019). Assessment model of student field practice at Faculty of Tarbiyah and Teaching Training in Indonesia: A reality and expectation. *International Journal of Instruction*, 12(1), 251–268. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12117a>
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.
- Yuan, R., Liu, W., & Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(8), 972–993. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>
- Zabalza, M.A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23 <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zhu, G., Mena, J. & Johnson, C. (2020). Chinese student teachers' teaching practicum experiences. *International Journal of Educational Research*, 103, 2-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101638>