

Atender a la diversidad en escuelas unitarias

Atender à diversidade em escolas unitárias

Attending to diversity in one-room schools

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

11 de enero de 2017

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

30 de enero de 2017

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

2 de febrero de 2017

Francisco Javier García-Prieto

Universidad de Huelva

Huelva / España

fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Manuel Delgado-García

Universidad de Sevilla

Sevilla / España

mdelgado25@us.es

Francisco José Pozuelos-Estrada

Universidad de Huelva

Huelva / España

pozuelos@dedu.uhu.es

Resumen

Esta propuesta tiene como propósito fundamental conocer cómo se lleva a cabo la atención a la diversidad en las escuelas rurales unitarias del sur de España. La investigación está compuesta por dos estudios mediante una metodología integrada, uno de carácter general estadístico de población y otro, de naturaleza cualitativa mediante un estudio de caso único que singulariza, sitúa y contextualiza. El itinerario de investigación es acompañado de diferentes instrumentos de recogida de datos y fuentes de información, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa. En el primer estudio han participado nueve docentes de las cinco escuelas unitarias de la provincia de Huelva, mediante cuestionarios y entrevistas estructuradas. En el segundo, se seleccionó uno de los centros participantes (por ser representativo y ofrecer una respuesta a la diversidad en la tipología de unitarias) del que se obtuvo información mediante instrumentos como la observación, entrevistas (docente, alumnado, familias...), análisis de documentos, etc. Los resultados muestran la realidad de los procesos inclusivos en estas escuelas en proceso de desaparición. Las conclusiones apuntan que la escuela rural no puede limitarse exclusivamente a lo contextual debiendo apoyarse en elementos que la definan: perspectiva comunitaria (familiar), innovadora, transformadora, contextual y global, diversa y de altas expectativas.

Palabras clave: atención a la diversidad, educación rural, escuela unitaria.

Referencia para citar este artículo: García-Prieto, F., Delgado García, M. y Pozuelos Estrada, F. (2017). Atender a la diversidad en escuelas unitarias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 123-139

Resumo

O objectivo fundamental desta investigação é conhecer como se desenvolve a educação para a diversidade nas escolas rurais do sul de Espanha. A investigação compõe-se de dois estudos articulados com uma metodologia integrada: um de carácter geral e estatístico, demográfico, e outro de natureza qualitativa baseado no paradigma do estudo de caso que permite singularizar, situar e contextualizar. A investigação recorre a diversos instrumentos de recolha de dados e fontes de informação, quer de natureza qualitativa, quer de natureza quantitativa. No primeiro estudo realizámos entrevistas estruturadas e questionários a nove docentes das cinco escolas unitárias da província de Huelva. No segundo seleccionou-se um dos estabelecimentos participantes (por ser representativo e por oferecer uma resposta à diversidade na tipologia de escolas unitárias), relativamente ao qual obtivemos informação através de técnicas como a observação, as entrevistas (docentes, estudantes, famílias...), a análise de documentos, etc. Os resultados mostram a realidade dos processos inclusivos nestas escolas em processo de desaparecimento. As conclusões apontam para a necessidade de uma visão holística por parte da escola, não devendo esta limitar-se a aspetos contextuais mas antes apoiar-se em elementos que a definam: perspectiva comunitária (familiar), inovadora, transformadora, contextual e global, diversa e de altas expectativas.

Palavras chave: atenção à diversidade, educação rural, escola unitária.

Abstract

The main purpose of this investigation is to understand how the education for diversity is developed in rural schools in the south of Spain. The research is composed of two studies with an articulated methodology: one is general and statistical, targeting the population at large, and the other one is a qualitative case study that allows to situate and contextualize observation. The research draws on various data collection tools and information sources, both qualitative and quantitative. In the first study, nine teachers from five unitary schools in the province of Huelva participated through questionnaires and structured interviews. In the second, one of the participating establishments was selected (for being representative and offering a response to diversity in the typology of unitary schools). Information on this particular establishment was obtained through techniques such as observation, interviews (with teachers, students, families...), document analysis, etc. The findings show that inclusive processes in this type of schools are in the process of disappearing. The conclusions suggest that rural schools should not be limited to operate in context, instead they should seek support in elements that define them: community perspective (family), being innovative, contextual and global, diverse and with high expectations.

Keywords: attention to diversity, rural education, one-room school.



INTRODUCCIÓN

Lo que ha servido históricamente de referencia como axioma de lo rural, y por ende, de la educación rural o en lo rural, hoy, ya no es válido. Los criterios por los que se identificaban hace unos años no son tan visibles por diferentes razones y así, el grado de ruralidad se indica según los criterios objetivos baremables (población, actividad económica, renta per cápita e infraestructura, entre otras) aportando índices que lo caracterizan, pero que no son suficientes para realizar delimitaciones, por ejemplo, pequeñas localidades dedicadas a la industria.

En un escenario concreto como el rural, se encuentra la tipología de escuelas rurales unitarias, con criterios que la Administración ajusta. En la polivalencia del concepto, distinguiendo matices, hoy en día, cuando hablamos de educación rural hay que hablar de un universo en el que se distinguen varias tipologías: escuelas unitarias rurales¹, las escuelas rurales agrupadas o multigraduadas, y las escuelas en el medio rural² o graduadas. Las unitarias, muy celulares en su marco socioeducativo, a diferencia de la multigraduada o graduada rural, tienen características idiosincrásicas que minimizan algunas acciones que en la actualidad demandan las corrientes inclusivas, una de ellas, la falta de especialistas o profesionales en Pedagogía Terapéutica. Sin embargo, presenta posibilidades que favorecen el tratamiento de la diversidad, la principal, ratio baja compuesta por alumnado multinivelar heterogéneo.

La transformación en los últimos años del medio rural (globalización, sociedad del conocimiento y de la información e interculturalidad) ha concentrado necesidades que se plantean, desde el enfoque de la inclusión escolar y social, dadas las características que presenta, las peculiaridades y los problemas que surgen, que en definitiva se diferencian del modelo de escuela urbano (Vázquez, 2008). Transita hacia un modelo "glocal", una alocución que combina lo local y lo global.

La escuela unitaria rural obedece a la diversidad, definiéndose en el sentido que tiene por su misma naturaleza. No se habla de diversidad en términos de discapacidad o dificultad de aprendizaje, sino de la heterogeneidad de las personas que conviven en una misma experiencia educativa.

Además, sumergiéndonos en el universo organizativo-estructural, en ocasiones este formato de escuela se fracciona en dos niveles (de infantil hasta 2° de Primaria y de 3° a 6° de Primaria), e inclusive, en función de las circunstancias, puede que todos los ciclos estén en un mismo aula. En general, se trata de una escuela pequeña, con alumnado de diferente edad y nivel en un mismo aula, con un único docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje es flexible, "circular o concéntrico", con un sistema de control "blando" y respetuoso" (Feu i Gelis, 2004, pp. 8-13). Es una escuela que se actualiza, una escuela familiar de abrigo educativo cálido, con oportunidades de aprendizaje y una experiencia de vida para todos.

Cada una "tiene una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela)" (Boix, 1998). La enseñanza en la escuela rural unitaria, en principio, supone trabajar de una manera

¹ La tendencia actual está llevando a la desaparición de esta tipología de educación rural.

² Institucionalizadas y "normalizadas" entendiéndose como patrón la escuela mayoritaria urbana.

diferenciada: actividades, horarios y circunstancias que deberían destacar como aspectos positivos en un escenario como el rural, abierto y conectado con el mundo que le rodea, flexible, con alumnado diverso percibiéndolo como un valor.

A partir de todas estas características y centrando el marco de referencia del estudio en la provincia de Huelva (Sur de España), cabe reseñar la escasez de este tipo de centros (al igual que sucede en todo el territorio nacional y en el marco geográfico andaluz), los cuales han pasado a ser centros en peligro de extinción, al desaparecer en el cierre del curso académico y, con esto, comenzar el año con su desaparición de un pueblo. Estos son, sin dudas, argumentos que denotan la presencia de la investigación educativa con el fin de indagar en unas instituciones que han sido piezas claves en la historia socioeducativa de nuestro país.

Respuesta a la diversidad desde el aula unitaria

La escuela rural se define por su diversidad, por el cierre de unidades en tiempos de crisis o por la concentración de colegios hacia políticas de rentabilísimo económico.

En las dos últimas décadas se ha incorporado, reiteradamente, en el discurso educativo los términos de inclusión escolar e interculturalidad en detrimento de integración y multiculturalidad.

Del primero de estos términos (inclusión), se han ocupado disciplinas como la Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, a raíz de que surgiese en los años 90 para sustituir al concepto de integración que, hasta entonces, predominaba en la práctica educativa (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013) y que de manera directa hacía referencia al modo en que se ha de atender a la diversidad en las aulas; a partir de este fundamento, hablamos del nacimiento de un segundo término (interculturalidad) que abarca la diversidad "cultural" del alumnado como marco de atención prioritario con el fin de eliminar los procesos de exclusión que puedan derivarse de las respuestas inadecuadas a la co-habitabilidad cultural (Sánchez-Teruel, 2011). De la conjunción de estos planteamientos, se derivan una serie de exigencias en el plano educativo, a las que podemos denominar como principios a tener en cuenta para desarrollar una educación inclusiva (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013): acoger la diversidad; diseñar un currículo más amplio; promover una enseñanza y un aprendizaje interactivo; entender la enseñanza como algo abierto (de espacios y contenidos); demandar apoyo a los profesores y fomentar la participación de los padres.

Los procesos de inclusión educativa y social en la unitaria han marcado distintos cambios a tener en cuenta, por lo que para comprender la realidad compleja de un contexto que vislumbra enfoques diversos, se hace necesaria una panorámica que dé respuesta a este formato de escuelas y así poder analizar la práctica educativa cotidiana. Indagar qué está sucediendo en estas aulas y su entorno, que por su origen, se identifican con la pluralidad, implica tomar partido desde una perspectiva basada en la heterogeneidad; en definitiva, un análisis de la atención a la diversidad dirigido, en concreto, a la escuela rural en la que se deben promover enfoques y prácticas inclusivas (Amaro y Ar-

jona, 2013) que den respuesta a las tipologías de los centros rurales así como a las características individuales y a la idiosincrasia de cada alumno/a (Antúnez, 2007; Murillo y Hernández, 2011).

No obstante, la ausencia de especialistas de apoyo y de pedagogía terapéutica o la baja ratio, no permite que el alumnado sea atendido en muchas ocasiones, y de serlo no correctamente, son algunas de las limitaciones que podemos encontrarnos a nivel profesional, a lo que habría que añadir la concepción misma del profesorado que, cuando trabaja en una unitaria, la diversidad está esperada, mientras en la graduada se relaciona con la uniformidad. Pero lo que es una evidencia, es que los centros rurales tienen todas las posibilidades para que la inclusión escolar y social sea una realidad y que, los distintos escenarios e instituciones determinarán, en parte, el desarrollo de un currículum transformador (Lorenzo, 2004; Bustos, 2010).

Por lo tanto, atender a la diversidad en las escuelas unitarias conduce a hablar de la inclusión escolar. La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos (Calderón y Echeita, 2016), educación que tiene por fundamentos que los centros educativos, como comunidades educativas, deben atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas independientemente de sus características personales, psicológicas o sociales. (Arnaiz, 2003). De ahí que numerosos autores como Ainscow y Gómez (2014), Ainscow (2013), Bustos (2011), Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003), y Krichesky y Murillo (2011) consideren, desde diferentes perspectivas, que uno de los factores claves para atender a la diversidad es la participación de la comunidad educativa en el aula. La importancia de la colaboración de la comunidad al completo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su implicación en tareas del aula y su involucración con el centro, la hacen imprescindible para una adecuada respuesta a las necesidades que demandan cada uno de los escolares.

METODOLOGÍA

Estos resultados forman parte de una investigación más amplia en el que se vertebran diversos estudios con una metodología integrada (cuantitativa y cualitativa). Una vez planteados los objetivos de la investigación, entre los que destaca la presentación de elementos que intervienen positivamente en el tratamiento de la diversidad en la escuela unitaria, se traza el itinerario del estudio a seguir, acudiendo a la práctica como fuente de análisis, para dar solución a un problema general: ¿cómo se atiende a la diversidad en las pequeñas escuelas unitarias?

Por una parte, se aplica un estudio en escenarios educativos generales, mediante el método descriptivo de encuesta, con el propósito de conocer las actitudes y procedimientos de los docentes en relación a la atención a la diversidad. Se lleva a cabo un estudio de población total de los cinco centros rurales de unitaria, también denominados "centros de difícil desempeño" por la Administración, existentes en la provincia de Huelva.

Por otra parte, se presenta un estudio de caso (Simons, 2011) en escenarios concretos, que permite analizar, indagar y presentar la prác-

tica de aula desde el enfoque de la diversidad para reflexionar sobre los procesos seguidos. De este han participado escolares, docentes y familiares con el fin de adentrarse en la cotidianidad y dar la palabra a sus más directos protagonistas. En concreto, las estrategias básicas de obtención de información han sido entrevistas, corolarios finales, observaciones y análisis de documentos, entre otros.

Participantes

En las unitarias, el número de docentes no es siempre coincidente con el número de centros, dado que existen algunos elementos como maestros de apoyo itinerantes que son los que amplían la variable lógica: número de centros = mismo número de docentes.

En este caso en concreto, estudio presentado se ha circunscrito a la provincia de Huelva, en centros rurales públicos de Educación Infantil y Primaria que tienen la tipología o modalidad de unitarias y, para la selección de los participantes se recurre al conjunto de escuelas unitarias (población total) existentes en el curso 2014-2015, no siendo necesario realizar ningún tipo de muestreo, por lo cual es representativo a escala estadística. Hablamos así, de un total de 5 escuelas y 9 docentes.

Además, el trabajo continúa con la elección del centro escolar participante en el estudio de caso, siguiendo criterios de selección con la inferencia de los datos obtenidos en el estudio preliminar indicado anteriormente y mediante "informantes clave". Un centro rural situado a 150 kilómetros de la capital de provincia; en concreto, el aula en el cual se desarrolló la investigación abarca los cursos desde segundo ciclo de infantil hasta sexto de la etapa de primaria, 11 escolares en total y 1 maestra. Para las entrevistas a las familias, debían cumplir determinadas características, por ejemplo, que unas pertenecieran al consejo y otras no, para poder contrastar la información. De este modo, se presenta una experiencia relevante y de la que se pueda aprender, concretando la generalización de resultados cuantitativos obtenidos en el anterior estudio.

Instrumentos

Se emplean distintos instrumentos dependiendo del estudio.

Para el general, se diseña, valida y administra un cuestionario (Martínez Olmo, 2002; Barquín, 2009) que se compone de 75 ítems en una escala tipo Likert, de los cuales once se utilizan para este estudio (categoría atención diversidad). Hacen referencia a distintos aspectos de la atención a la diversidad y tratan de medir las prácticas y actitudes del docente, oscilando la respuesta entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Además, se complementa con una entrevista semiestructurada que matiza la información.

En el estudio específico de un caso, las evidencias se extrajeron mediante diferentes herramientas de naturaleza cualitativa, partiendo del principio de triangulación instrumental que integra y relaciona coherentemente distintos modos de recoger datos e información. Entrevistas: orientadas en base a un guión semi-estructurado previamente establecido y en directa relación con la categoría. Son grabadas en audio con

el consentimiento de los participantes. Se administraron a la maestra tutora, a cuatro escolares y a dos familias. Diario de investigación: esta herramienta ha permitido conectar los diferentes instrumentos. Observaciones de aula y centro: directa, anotándose en el diario de campo mediante una rejilla de observación. Además, se registraron fotografías y videos. Otros instrumentos utilizados han sido: conversaciones o entrevistas informales, documentos del centro y corolario final para conocer el grado de conformidad final de los participantes.

Procedimiento y tratamiento de los datos

Las diferentes fases y momentos clave por los que ha transcurrido el estudio han sido las siguientes:

- *Primera: planteamiento del estudio y revisión bibliográfica*
- *Segunda: Diseño de investigación.*
- *Tercera: Trabajo de campo.*
- *Fase: Tratamiento de datos. Análisis y valoración de resultados.*
- *Quinta: Conclusiones y propuestas.*

La organización por categorías en correlación con las preguntas a las que se quiere responder, así como los objetivos planteados, agilizan el análisis, y además, permiten visionar y desarrollar diferentes perspectivas.

Se respetaron, escrupulosamente, los criterios de confidencialidad, la colaboración e imparcialidad, la privacidad de la información y la capacidad de decidir sobre los datos aportados, respetando los diferentes puntos de vista de los integrantes.

Para el procesamiento y análisis de la información, de acuerdo con la naturaleza de los datos del estudio de población, se utiliza el programa informático SPSS (versión 19), realizando análisis descriptivos de frecuencias, medias y porcentajes.

El tratamiento cualitativo procedente del caso se realiza mediante el paquete Atlas-ti (versión 6.2), configurándose una tabla hermenéutica que, organiza, segmenta y codifica la información en base a la categoría "atención a la diversidad" y utilizándolo para su codificación los distintos memorandos. Las citas textuales utilizadas mantienen el siguiente diseño: "*aquí es muy importante la ayuda entre ellos, lo que llamamos las tutorías entre iguales*" (3:15, 46:47, D). Donde 3:15 se refiere al número de entrevista y el número de citas dentro de ese documento, 46:47 indica el párrafo donde se comienza y termina la cita y por último, D (docente), F (Familia), E (Escolar), Di (diario), Ob (observación) señala al protagonista o instrumento de la declaración.

RESULTADOS

En el marco de la provincia de Huelva las unitarias guardan relación entre ellas, unas más que otras. Se debe, en parte, por su relativa proximidad física, teniendo en cuenta que cada uno de los centros rurales a los que hacen referencia los datos expuestos, mantiene unas "características genuinas e inherentes que le hacen ser diferente a cualquier

otro centro educativo de otro pueblo distinto" (Corchón, 2002) que tenga escuela unitaria.

La heterogeneidad, la multinivelaridad, una estructura administrativa singular, grupos de distintas edades, capacidades y competencias (Boix, 2006) son características generales común a cualquier escuela unitaria, en la que se tiene como raíz, base o soporte el medio y la cultura local, lo rural.

En esta tipología de escuelas familiares y no burocratizadas ni impersonales, sociedad, escuela y familia se unen para alcanzar la igualdad en un territorio que sin esas premisas estaría abocado a la desaparición. En ese camino de igualdad, las relaciones entre ellas son un factor integrador, en el que cada miembro educativo es una pieza clave en el desarrollo socioeducativo del contexto local. La convivencia en estos centros (Santos, Lorenzo y Godás, 2008) es uno de los puntos fuertes a destacar, un clima propicio para el aprendizaje. Además, la importancia que toda la comunidad educativa da a la escuela unitaria de su pueblo, se amplifica cuando se sienten parte sustantiva o actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, no teniendo papeles secundarios.

Estudio general: radiografía sobre el tratamiento de la diversidad

Contextualización

En estas escuelas se llevan a cabo esfuerzos pedagógicos y sociales en el que participan la totalidad de la población docente de las unitarias, cinco centros y nueve maestros, así como familia y alumnado. Los resultados, de carácter descriptivo-analítico, muestran características definitorias respecto a otros formatos de escuela rural en: interacción con el medio, inquietudes y expectativas docentes, facilitadores, metodologías, contenidos que priorizan, materiales curriculares que se utilizan, etc.

La mayoría de escuelas unitarias de la provincia Huelva se encuentran ubicadas en localidades³ pertenecientes a la comarca de la "Sierra de Huelva", solamente una de ellas en la Cuenca Minera. Pueblos que no superan los 400 habitantes con población eminentemente envejecida. Los municipios de referencia e influencia comarcal cercanos están a una distancia entre 25 y 50 kilómetros, dependiendo de la localidad, lo que lleva a los docentes a definir o concebir este marco como algo aislado. El estado de conservación de las unitarias, en general, es bueno. Los docentes expresan que no encuentran diferencias en cuanto a las dotaciones de su centro de unitaria con el de otras poblaciones rurales que se rigen por otra modalidad (multigrado o graduadas). Por lo cual, se está en disposición de seguir afirmando que los edificios escolares, así como las dotaciones físicas existentes ni son pocas ni son precarias.

Una de las características que tenían las escuelas rurales unitarias de antes, es que solamente había un maestro para la escuela. Hoy en día, es fácil encontrar profesorado itinerante que actúan de apoyo para diversas unitarias. También es fácil encontrar a docentes especialistas en lengua extranjera por una decisión administrativa completamente coherente: complementar la enseñanza que allí se imparte. La edad

^a Cumbres de San Bartolomé, Berrocal, La Nava, Las Cefiñas y Los Romeros.

media es de 34,4 años. La experiencia docente se sitúa en 7,56 años de media. La ratio de las clases es de 7,22 estudiantes por cada una de ellas. La volatilidad de la plantilla es una realidad, permaneciendo en los centros una media de 2,44 años.

En la siguiente tabla se presentan las peculiaridades más significativas de los nueve participantes (Tabla 1).

Tabla 1: Datos de centros y profesorado participante

Variables		Frecuencia
Sexo	Hombre	2
	Mujer	7
Situación administrativa	Interino	5
	Provisional	1
	Definitivo	3
Preferencia de ejercer en el medio rural frente al medio urbano		5
No residen en el pueblo en el que se sitúa la escuela		9

Estos centros inciden en el entorno más próximo, además todas las características que los envuelven, los hacen ser unos buenos referentes para el aprendizaje. La escuela unitaria es distinta en "todo", "número de alumnos/as, metodología de E/A, relación con el profesorado, con el pueblo, instituciones...".

Según el profesorado, son escuelas que se caracterizan por su dinamismo, diversidad y capacidad de trabajo colaborativo. La complicidad maestro-comunidad, así lo dicen los datos, es muy positiva. Relaciones estrechas que derivan en mayor implicación docente, no solamente en actividades organizadas por el centro educativo, también en aquellas organizadas por asociaciones locales y el ayuntamiento. Es el maridaje perfecto de la participación, llegando a un proceso simbiótico entorno-comunidad-escuela y maestro-alumnos- familia-vecinos.

El profesorado en este formato de colegio lleva a cabo prácticas educativas en ocasiones, espontáneas e improvisadas y distintas a las de otras escuelas rurales, como las agrupadas y las graduadas, aunque con la misma lógica.

¿Cómo se atiende a la diversidad?

La atención a la diversidad en la escuela unitaria (Tabla 2) se entiende por aquellas propuestas no solo organizativas, también con un sentido curricular, que adecuan una respuesta educativa a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los escolares, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje (ítem 5). Por ejemplo, el trabajo cooperativo entre iguales ofrece un dial de posibilidades, desplazándose desde las que favorecen las relaciones dentro del aula hasta las que hacen que trascienda fuera de la misma. En este sentido,

los docentes consideran que la diversidad es una realidad (ítem 1).

Estrategias de aprendizaje cooperativo (ítem 2) como las citadas, que suelen incorporar para favorecer el mutualismo entre el alumnado –tutorías entre iguales- (ítem 6). El debate radica en si son condiciones de estructura organizativas dirigidas para la facilidad de la práctica docente con las características dadas en la unitaria, o realmente, son propuestas pedagógicas que permanecen desde un convencimiento de alternativa de modelo educativo.

Tabla 2: resultados cuestionario docente

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
1. La diversidad es una realidad en mi centro	0	22,2	22,2	55,6	3,33	0,866
	22,2		77,8			
2. Desarrollo estrategias didácticas para atender a las diferencias de mis alumnos-as.	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
3. Lo más importante en mi aula es dar una enseñanza individualizada	0	33,3	22,2	44,4	3,11	0,928
	33,3		66,6			
4. Al alumnado con discapacidad y con dificultades de aprendizaje se da una respuesta educativa más adecuada en la escuela rural	22,2	22,2	22,2	33,3	2,67	1,225
	44,4		55,5			
5. Tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado en mi aula	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
6. Incorporo estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer la ayuda mutua entre mis escolares	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
7. Me coordino con la maestra de apoyo y de PT	11,1	22,2	22,2	33,3	2,88	1,126
	33,3		55,5			
8. El apoyo y el refuerzo educativo se lleva a cabo fuera del aula	22,2	33,3	44,4	0	2,22	0,833
	55,5		44,4			
9. La organización de los apoyos favorece la atención diferenciada de los alumnos	0	22,2	66,7	11,1	2,89	0,601
	22,2		77,8			
10. Considero que la diversidad en mi aula está condicionada por el contexto	0	55,6	22,2	22,2	2,67	0,866
	55,6		44,4			
11. La llegada de alumnado de diversas culturas irrumpe negativamente la rutina diaria	44,4	33,3	11,1	11,1	1,89	1,054
	77,7		22,2			

Al ser un número de escolares muy reducidos, si o si, reciben un tratamiento intenso y directo (ítem 3) que favorece la relación maestro-alumno. En determinadas ocasiones, y de manera lógica y natural, el docente propone estrategias didácticas para atender a las diferencias del alumnado. Diferencias que dicen que en la escuela unitaria no se da una respuesta educativa adecuada a escolares con discapacidad o con dificultad de aprendizaje (ítem 4). En algunos casos coincide con la expresión de docentes que están en ella, donde no hay maestro de apoyo.

En estos centros *"detectamos desde el principio las necesidades, dificultades y carencias del alumnado para poder subsanarlas de forma inmediata"* (entrev. maestra unitaria 4). La proximidad de las relaciones socioeducativas permiten identificar y conocer situaciones más allá del marco escolar. Ese carácter comunitario y familiar de la escuela imprime mayor inferencia en la detección de cualquier tipo de problema y llevar a cabo intervenciones tempranas.

El apoyo es una función docente que se puede realizar tanto dentro

como fuera del aula ordinaria. En las unitarias que hay maestra de apoyo, se coordinan (ítem 7), aunque en ocasiones se produce un reparto de alumnado y se dividen, en algunas de las materias instrumentales, en dos aulas determinados días a la semana. En otras ocasiones, la maestra de apoyo refuerza fuera del aula a los alumnos que tienen cualquier tipo de dificultad (ítem 9) para favorecer una atención diferenciada (ítem 8).

El contexto, la diversidad cultural (ítem 11) y la consideración del entorno como unidad básica de elementos que influyen en los aspectos académicos de una escuela es una realidad que suele destacarse (ítem 10). En este sentido, los datos muestran desacuerdos bajo una concepción amplia. Se ofrecen, de este modo, distintos intereses y motivaciones que promueven la mayor implicación y estabilidad del docente.

A continuación (Tabla 2), se indican los resultados obtenidos de la administración del cuestionario:

Se perfila por tanto, un formato de escuela caracterizada por el desarrollo de la atención a la diversidad que contribuye a mejorar el día a día para el docente y para el alumnado, es decir, organizarse con la finalidad prioritaria de acomodo sobre la práctica. Es cierto que no es fácil, pero se dibuja una radiografía de las prácticas y concepciones que tienen los docentes y que nos permiten aprender de la práctica con el fin de mejorarla. Referente a los centros la inclusión escolar sigue siendo un reto de la escuela democrática (Calderón y Echeita, 2016) debido a que el modelo convencional sigue proyectándose bajo su lógica, y las rurales unitarias continúan etiquetándose como escuelas de segunda por el mismo sistema educativo.

Estudio de caso: un marco compartido para atender a la diversidad

El caso que se presenta se ubica en un municipio andaluz de la comarca de la Sierra en la provincia de Huelva (Andalucía; España). Todavía domina y se valora lo artesanal, en contraposición de lo que llega manufacturado. Un entorno de abundantes recursos naturales. El proceso analizado se caracteriza por una amplia diversidad y dinamización de aspectos sociales, culturales y educativos. Se muestran los entresijos que en la unitaria se suceden para comprender el trabajo diario de una maestra y once alumnos en un pequeño pueblo de 320 habitantes. Es un centro de titularidad pública, etiquetado como "centro de difícil desempeño" por la Administración.

Estas escuelas rurales permanecen en los casos que era difícil agrupar varias localidades dentro de un Centro Rural Agrupado, pero en la primacía del rentabilismo económico frente al socioeducativo con las políticas económicas derivadas de la crisis financiera, está provocando la desaparición de las mismas. Son multitud los artículos de periódicos (Quintela, 2011) y situaciones de reivindicación en los pueblos que exigen la permanencia de la escuela en su entidad por miedo a que se pierda.

La emoción de enseñar –para muchos maestros es su primer destino- y la soledad docente son características comunes en este formato de centros. La reflexión y comprensión personal de la práctica en pos

de la mejora progresiva posibilita optimar el tratamiento que se realiza sobre la actuación ante la diversidad.

Es un pequeño centro educativo, compuesto por alumnado diverso y una maestra en la que recaen todas las funciones: es directora, secretaria, y cuantos cargos pueda ostentar, donde una vez al mes viene una Orientadora del Equipo de Zona y dos días a la semana acude una maestra de apoyo que itenera por las diferentes unitarias de la comarca.

La diversidad social, cultural y económica es una realidad. Procedencia que sitúa a las familias en un nivel favorable o desfavorable dependiendo de sus experiencias vividas, *“la entrevista colectiva con la familia ha sido muy significativa porque hemos apreciado los dos polos de un dial en cuanto a la participación escolar y valoración del pueblo; tienen algo en común y es que las dos madres se implican bastante en el colegio, pero una es la cara y la expresión de la tristeza y del aislamiento que provoca la vida del pueblo, en el que no encuentra desarrollo económico, personal y formativo. Otra madre además de estar formada y sensibilizada con temas como el medio ambiente, está muy bien situada económicamente”* (3:24, 106:112, Diario de campo). Esta unitaria tiene una doble dimensión de padres: rurales y neorurales. Los primeros tienen una cultura cercana al ostracismo y la necesidad de salir del medio. Curiosamente pertenecen a sociedades con mayor precariedad económica. Los neorurales, por el contrario, tienen una percepción más cosmopolita mentalmente pero sin embargo valoran el calor de hogar de la aldea, además lo necesitan para complacer lo que perciben como *“calidad de vida”*. Pertenecen a situaciones económicas aventajadas. Si se mira en la búsqueda de expansión, se obtiene que el rural busca para salir porque se encuentra encerrado, limitado, y el neorural tiene una visión abierta, conoce el mundo, ha viajado, intercambia con distintas culturas. Son diferencias notables que deben tenerse en consideración.

La clave del cambio hacia una sociedad más tolerante, respetuosa con la diversidad, democrática e inclusiva se origina en decisiones y propuestas metodológicas de una docente. Un axioma que es frecuente leer, *transformar el aula para transformar la sociedad*. La escuela en general, frena los procesos de exclusión social y evita el carácter reproductor que a la misma se le adjudica, *“todos los niños, aunque sean de diferente edad, tienen relaciones cercanas, son compañeros y amigos”* (8:24, 45:46, Observación). Se hace necesario, asumir prácticas escolares que primen la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2006), *“no se potencia la competitividad y se valora el enriquecimiento que surge de cada alumno”* (8:43, 66:67, Diario de campo). Es una de las claves en la ruta hacia una educación de calidad, derecho elemental en la sociedad postmoderna.

En esta escuela unitaria, en no pocas ocasiones, se recurría a prácticas y estrategias metodológicas, casuales o deliberadas; guiadas o no; tutorizadas o no por parte de la docente que la implementaba; a iniciativas de la maestra o del alumno. La metodología es el elemento más ajustable o de mejor adaptación para conseguir una educación para todos-as, posibilitando interacción con el alumnado, aprendiendo con los compañeros, aumentando su interés, su curiosidad e invitando a la reflexión. A su vez, esta situación desemboca en aprendizajes

significativos, mayor implicación de los alumnos, aprendizaje social e interactivo y actividad reflexiva. *"Me sorprende que cada uno trabaje a su ritmo, que se adapte a lo que tiene que hacer, como un mecanismo perfectamente engranado que da continuidad a la dinámica de aula"* (7:34, 89:91, Diario de campo).

El uso de estrategias metodológicas y organizativas de enseñanza-aprendizaje define o apunta cómo se producirá el aprendizaje. El trabajo cooperativo (Pujolás, 2008), las técnicas de individualización (Plan de Trabajo), en definitiva, los distintos tipos de organización del grupo aula que se dan en esta escuela son variables de acuerdo con las competencias y objetivos que se trabajan, pero también producto de la improvisación y la continuidad de la dinámica de clase, *"suele improvisar mucho, se adapta en un momento determinado a las circunstancias"* (5:16, 65:67, Diario de campo).

"Aquí es muy importante la ayuda entre ellos, lo que llamamos las tutorías entre iguales (entre alumnado de diferente nivel), entre unos y otros, vamos es que no me queda otra" (3:15, 46:47, Docente tutora). Se produce por la lógica de la escuela unitaria, ya que en muchas ocasiones no es percibida la potencialidad que tiene el mutualismo o los agrupamientos, que potencian la máxima heterogeneidad entre el alumnado como ningún otro formato de escuela rural.

La secuencia o proceso utilizado para realizar las tutorías entre iguales: *"Ellos terminan la página y lo primero que hacen es preguntarme si ayudan a alguien. Ellos ya saben que han terminado su trabajo (los de 3° y 4°) y pueden ayudar a cualquier compañero. Y como digo yo, no solo están ayudando, están aprendiendo y reforzando o repasando lo aprendido. Me dicen "pues yo de esto no me acordaba maestra" y al final si se acuerdan. Son estrategias que normalmente no se llevan y que aquí han surgido por medio de las características de nuestro centro"* (3:45, 114:123, Docente tutora). La interacción entre el alumnado va a producir aprendizaje, por lo que se necesitan unos de otros para tal fin, métodos cooperativos que potencian y facilitan los procesos educativos. Por ejemplo, en las tutorías entre iguales, sea con compañeros de la misma edad o diferentes, se entienden mejor las explicaciones, están más motivados y se utiliza un lenguaje o vocabulario más próximo entre sí.

Los escolares que participan mediante estas estrategias mediadoras, son más competentes en esta unitaria, atendiendo a la diversidad del alumnado, a sus capacidades, ritmos y dificultades de aprendizaje *"hay un niño que en lengua se maneja pero en el razonamiento matemático...aprende dividir y olvida multiplicar, aprende a restar y olvida sumar...pero es solo en matemáticas. Pero vamos se lo sabe cómo un papagayo todo lo que le mandas sobre todo si se pone un compañero para explicárselo"* (7:32, 87:91, Docente tutora). Los alumnos se acercan, de esta manera, a concebir los cuatro pilares básicos que presenta Delors (1996), *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

Las interacciones, el refuerzo personal y social y la no competitividad, entre otros, aumentan el éxito de producir respuestas académicas cercanas a una escuela para todos y todas. *"La inclusión es contraria a la competición y a la selección centradas en modelos de logro indivi-*

dualizado, es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad. Su fin es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características que se constituya en la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento" (Escudero, 2001). En esta línea, un factor importante es la personalización de la enseñanza y valores socioculturales que se alejan de las posturas convencionales urbanocéntricas *"esto es muy diferente y algo hay en los niños, ni peores ni mejores, que les distingue. Aquí todavía son muy naturales y sencillos, no han perdido esa inocencia"* (4:23, 56:58, Docente tutora).

Una escuela que quiera dar una respuesta educativa conforme a las necesidades de su alumnado, deberá desarrollar respuestas didácticas nuevas que estimulen y promuevan la participación de cada uno de ellos. (Arnáiz, 2003).

CONCLUSIONES

La diversidad es sustantiva de la escuela unitaria, y del mismo modo, el docente se encuentra con disposición ante esta situación. Esta es asimilada como rango consustancial de este formato de escuelas, frente a la idea más homogénea que se le atribuye a la graduada (Bustos, 2011). Por tanto, no se puede hablar de las unitarias como centros uniformes referentes al enfoque inclusivo.

La realidad de los resultados se traduce en las siguientes conclusiones de progreso. En síntesis se puede afirmar que:

-El contexto rural como favorecedor de respuestas inclusivas: la inclusión escolar asume que vivir y estudiar juntos es la mejor forma para beneficiarse todos y todas, no sólo los que están etiquetados como diferentes. Esta escuela también asume que cualquier niño-a puede aprender si se le proporciona un ambiente apropiado, estimulación y actividades significativas.

-Las actividades, agrupamientos y recursos diversos que se utilizan suelen coincidir con enfoques o modelos didácticos activistas-espon-taneistas.

-Los agrupamientos se perciben como una oportunidad desde el currículo para dar respuesta educativa a la diversidad. Distintos tipos de organización del grupo-aula que suelen ser recurrentes.

-Las diversas estrategias didácticas que se implementan de manera natural atienden a la diversidad, pero se proponen como efecto de la naturalidad y no con sentido curricular. Planificar es necesario por dos razones: por mantener un mínimo de orden y por la seguridad que imprime tanto en el docente como en el alumnado. Si no se programa nada, se está avocando a procesos anárquicos, o lo que es lo mismo, al desconcierto de ambos.

-La escuela rural se define por su diversidad. Todo intento de homogeneizarla está abocado a responder a base de estereotipos, que no responden al análisis concreto de cada situación, que va a ser distinta a lo que dice la etiqueta general.

-Esta tipología de escuelas sitúa a estudiantes distintos en una misma experiencia educativa, en una línea que apuesta por la diversidad -percibida como pluralidad, distintos ritmos de aprendizaje, niveles de

logro y capacidades y no entendida como discapacidad-.

-Se desarrollan estrategias de aprendizaje cooperativo y enseñanza individualizada. El riesgo se encuentra en las unitarias que trabajan mediante el manual escolar. Es posible encontrar tantas individualidades como alumnos hay en el aula (cada uno tiene su libro referente al nivel académico que están cursando), y el uso del material curricular mayoritario como es el libro de texto lo está promoviendo. Esta vertiente no fomenta el uso de proyectos alternativos e innovadores con sentido curricular más integrador.

-En los centros, de manera natural surge un currículum abierto a la diversidad de los alumnos, no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o su género. Se está planteando un currículum a todo el alumnado para que todos aprendan quiénes son los otros y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela (Arnáiz, 1999).

-Es notable la consideración de la versatilidad para llevar a cabo la diversidad en las aulas situadas en el medio rural, por lo que un centro abierto al entorno, la mejora de la convivencia, un liderazgo distribuido y dirección participativa, entre otros, fomentan que determinados elementos curriculares se adapten a las necesidades de la escuela del Siglo XXI, como por ejemplo, metodologías individualizadas y activas, consecuencias directas y naturales en las escuelas unitarias.

-La respuesta es más adecuada en este tipo de centros para los escolares que presentan dificultades de aprendizaje. No por tener más recursos sino por mayor dedicación, mayor cercanía y llevar a cabo una variedad de estrategias que facilitan los procesos educativos para atender a todo el alumnado.

-A nivel organizativo, se realiza apoyo y refuerzo educativo a aquellos que así lo requieren.

Finalmente, este escrito coincide con los sugeridos por Aguado (2000), las experiencias de atención a la diversidad deben generar nuevos significados y conceptos en el entorno, en este caso rural, en que se sitúe la acción educativa. Comprender el significado de este formato escolar puede ser de utilidad para orientar acciones dentro y fuera del aula ante la necesidad de atender eficientemente a las demandas de todo el alumnado, conocer para aprender e intervenir en estas realidades tan complejas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(20), 187-198.
- Ainscow, M. (2013). From Special Education to Effective Schools for All: Widening the Agenda. In L. Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*, 2nd Edition volume 1 (171-186). Thousand Oaks, California: Sage
- Ainscow, M. y Gómez, I. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración (Towards a schoolforall: leadership and callabora-

- tion). *Revista de Investigación en la escuela*, 82(1), 19-30.
- Amaro, A.E. y Arjona, Y. (2013). *Atención a la diversidad en Educación Primaria: un enfoque inclusivo*. Madrid: Universitas.
- Antúnez, S. (2007). Dirigir centros escolares inclusivos. En M. Lorenzo (Ed.) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*, 79-88. Granada: Ediciones Adhara.
- Arnaiz, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barquín, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez; J. Barquín y J.F. Ángulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (399-447). Madrid: Akal.
- Boix, R. (1998). La educación primaria en el medio rural español. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 43-46.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Bustos, 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, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier GRAÓ*, 1, 35-41.
- Corchón, E. (2002). *La escuela rural. Elementos de su organización*. Bilbao: Ciss Praxis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FeuGelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, año 2(3). Recuperado el 14 de septiembre de 2016, en <http://www.redler.org/escuela-rural-espana.pdf>
- Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- Lorenzo, M. (2004). Instituciones y escenarios para un currículum multicultural. *Bordón*, 1(6), 81-94.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Quintela, C. (2011, 7 de abril). El ocaso de la escuela rural. Escuela ru-

- ral. *elpais.es*. Recuperado el 23 de junio de 2015, de http://elpais.com/diario/2011/08/22/galicia/1314008294_850215.html
- Sánchez-Teruel, D. (2011). *Intervención y atención a las agresiones a menores y mujeres*. Madrid. Editorial CEP.
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. (2014). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- Santos, M. A.; Lorenzo, M.M. y Godás, A. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bor-dón*, 60(1), 41-58.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11(1), 53-58. Consultado el 20 de agosto de 2016 en web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> -