

La enseñanza multinivel en los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.)

Autor: Hernández Caravaca, Almudena (Maestra en Educación Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y postgraduada en Máster en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento, Maestra en Educación Primaria).

Público: Maestros de Educación Primaria. **Materia:** Colegios Rurales Agrupados y atención a la diversidad. **Idioma:** Español.

Título: La enseñanza multinivel en los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.).

Resumen

En el artículo se hace un recorrido teórico, histórico y legislativo acerca de los Colegios Rurales Agrupados, que ayuda a visualizar esta tipología de centros educativos desde una perspectiva conceptual y normativa. Por otro lado, se muestra la metodología didáctica de enseñanza multinivel y cómo puede aplicarse en un aula mixta de Educación Primaria a partir de una visión teórica y empírica. Con todo ello se refleja la realidad educativa de los colegios ubicados en las zonas rurales, en las que las ratios de alumnos son bajas y se han de agrupar en una misma aula estudiantes de distinto nivel.

Palabras clave: Colegios Rurales Agrupados, enseñanza multinivel, Educación Primaria.

Title: The multi-level teaching in the Grouped Rural Schools (G.R.S.).

Abstract

In the article is made a theoretical, historical and legislative journey about the Grouped Rural Schools, which helps to visualize this typology of educational centers from a conceptual and normative perspective. On the other hand, the didactic methodology of multi-level teaching is shown and how it can be applied in a mixed classroom of Primary Education from a theoretical and empirical view. With all this reflects the educational reality of schools located in rural areas, in which the ratios of students are low and have to be grouped in the same classroom students of different educational levels.

Keywords: Grouped Rural Schools, multi-level teaching, Primary Education.

Recibido 2018-04-09; Aceptado 2018-04-12; Publicado 2018-05-25; Código PD: 095043

INTRODUCCIÓN

Para atender a la diversidad existente en las aulas de Educación Primaria de los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A., en adelante) hay múltiples metodologías didácticas que dan respuesta a las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

De entre todas ellas, se encuentra la enseñanza multinivel que, desde la propia experiencia docente, es una de las maneras más adecuadas para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los educandos del aula.

Así pues, mediante la puesta en práctica de la enseñanza multinivel se favorece el respeto a las diferencias del grupo de alumnos y se fomenta la igualdad de oportunidades al plantear distintas situaciones de aprendizaje que dan respuesta a los diferentes niveles de competencia curricular de los estudiantes.

En este sentido, el currículo oficial de la etapa de Educación Primaria constituye el elemento central para diseñar la metodología didáctica, entendida como las estrategias de enseñanza con base científica que el docente propone en su aula para que los estudiantes adquieran determinados aprendizajes, la cual define la interacción didáctica que se produce en las aulas (Forteza, 2009).

Por tanto, con la enseñanza multinivel se busca dar el máximo protagonismo posible al alumno en su proceso de enseñanza y aprendizaje, coordinando las labores de los docentes, alumnos, familias y entidades sociales para crear su propio trayecto como comunidad educativa.

COLEGIOS RURALES AGRUPADOS (C.R.A.)

Marco teórico

Los C.R.A. son centros educativos en los que se imparten las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en una zona rural. Asimismo, un C.R.A. será una institución única que se encuentra dividida en distintas sedes o aulas distribuidas en varias localidades más o menos cercanas entre sí. La sede o localidad en la que se encuentre el mayor número de aulas será la cabecera del C.R.A., en la que habitualmente se localizará la administración y dirección de la entidad educativa (Tapia Martín y Castro Villén, 2014).

Las localidades de los C.R.A. están constituidas por una o más unidades, aunque no se encuentran todos los niveles educativos de las dos etapas, Infantil y Primaria. Además, otra de las características peculiares de los C.R.A. es que, debido a que el número de alumnos es reducido, se suelen agrupar en una misma aula alumnado de dos o tres niveles educativos. Este tipo de aulas son conocidas como aulas mixtas o multinivel. Aunque también existen aulas ordinarias comunes, en las que la ratio es bastante más baja que en las zonas urbanas.

De este modo, cada unidad o aula contará con un maestro-tutor, el cual tendrá la mayor carga horaria con el grupo de alumnos. En la etapa de Educación Infantil impartirá las áreas de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. Mientras que en la etapa de Educación Primaria impartirá las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Valores Sociales y Cívicos (asignatura alternativa a la Religión Católica), Educación Artística (Plástica) y el área de libre configuración (en el caso del primer tramo de Educación Primaria será la Lectura Comprensiva).

Por otro lado, las áreas específicas, Educación Física y Música, serán impartidas por los docentes especialistas, así como el área troncal de Lengua Extranjera (Inglés) y el área de libre configuración de Segunda Lengua Extranjera (Francés). Esta última para el segundo tramo de la etapa de Educación Primaria.

También es destacable que, con motivo de las características del alumnado que está escolarizado en los C.R.A., se cuenta con la figura del maestro de Compensación Educativa que, junto a los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, suelen ser itinerantes. Es decir, acuden a las localidades en las que hay matriculado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (A.C.N.E.A.E.) derivadas o bien por necesidades educativas especiales o bien por dificultades en el aprendizaje. Igualmente puede ocurrir con el profesorado especialista (Educación Física, Música, Inglés y Francés), que se traslade a las sedes para impartir sus áreas.

Al igual que en el resto de centros educativos, los C.R.A. cuentan con la atención de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) encargado de la evaluación y diagnóstico de posibles casos de A.C.N.E.A.E. El orientador del E.O.E.P. acude al centro una vez por semana, ya que tiene asignado un conjunto de colegios de la zona, para, además de diagnosticar, asesorar a los docentes y familias del alumnado.

Para el buen funcionamiento de los C.R.A. habrá un coordinador de la etapa de Educación Infantil, un coordinador del primer y otro del segundo tramo de Educación Primaria, un responsable para cada uno de los proyectos y planes educativos que se desarrollen en el centro (Plan Lector, Plan de Deporte Escolar, Plan de Salud Escolar, Prevención de Riesgos Laborales, entre otros) y un coordinador de atención a la diversidad. Conjuntamente, contará con un Responsable de Medios Informáticos (R.M.I.), un Responsable de Medios Audiovisuales (R.M.A.) y un Representante del Claustro en el Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.).

Al mismo tiempo, como órganos colegiados los centros disponen del Claustro (formado por el conjunto de docentes de los C.R.A.), la Comisión de Coordinación Pedagógica (constituida por el director, el jefe de estudios y los distintos coordinadores pedagógicos), el Consejo Escolar (compuesto por el equipo directivo, por representantes del profesorado, representantes de las madres y padres, un representante del personal no docente y un representante del Ayuntamiento).

Será fundamental la coordinación entre los docentes que desempeñan sus labores en los C.R.A. Para ello, se convocan reuniones semanales en horario de tarde en la cabecera de los mismos. En ellas se tratarán todos los temas pedagógicos que incumben a la organización y al buen funcionamiento escolar.

Marco histórico-legislativo

Los C.R.A., conocidos anteriormente como escuelas unitarias, comenzaron en España como modelo escolarizador con la Ley Moyano de 1858. No obstante, fue en la Ley General de Educación de 1970, concretamente en el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, en el que se incluyen los sectores rurales desfavorecidos.

En este momento, el alumnado se agrupaba en tres niveles (inicial, medio y superior) según sus conocimientos en lectoescritura y cálculo, siendo atendidos por un único maestro. Además, se segregaban las escuelas por sexos y si no había un suficiente número de alumnos se formaban escuelas mixtas.

Fue a partir de la Ley de Educación Primaria de 1945 cuando se determinó que debía existir en cada pueblo una escuela, es decir, una unidad escolar, reduciéndose además la ratio de habitantes por escuela a la mitad (pasaron de una escuela por cada 500 habitantes a 250). Todo ello supuso un incremento del número de escuelas en España.

En 1970 se busca mejorar la calidad del sistema educativo español, por lo que se crean los Colegios Nacionales con grupos de 30 estudiantes de la misma edad. Sin embargo, se propone la eliminación de todas las escuelas que tenían un bajo número de alumnos matriculados. Por ello, se cerraron muchas escuelas rurales de aldeas, agrupándose en pueblos más grandes hasta quinto de Educación General Básica (E.G.B.) y en las cabeceras comarcales o Escuela-Hogar de sexto a octavo de E.G.B. Aún así no se suprimieron todas las escuelas rurales, aunque se pretendiera fomentar la concentración escolar.

A pesar de que el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica es anterior a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) su difusión fue limitada hasta la implantación de dicha ley educativa.

Con la L.O.G.S.E. aparece la figura de los maestros especialistas itinerantes en función de las necesidades y para atender a los alumnos de las distintas aulas, lo cual hace que desaparezca el transporte del alumnado y se repartan responsabilidades entre los docentes. Además, debido al crecimiento del número de C.R.A. se eliminan centros muy pequeños y se incrementan el número de unidades en los colegios.

Conjuntamente, se produce otro cambio sustancial con la L.O.G.S.E., trasladándose el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) a los institutos de los pueblos más grandes. Esto también supuso una bajada del número de matrículas en los C.R.A., pero daba la posibilidad al alumnado de continuar sus estudios y titular en E.S.O.

Por otro lado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.), no promueve cambios significativos respecto a la ley educativa anterior, solamente recoge algunas referencias a calidad y evaluación de la a Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), que no llegó a implantarse, y va incorporando aspectos sobre territorio y municipio (Santamaría Luna, 2014).

En último lugar, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E.) expresa lo mismo sobre la enseñanza en el medio rural que la L.O.G.S.E. y la L.O.E.

En términos generales, se tiene una visión negativa sobre la educación en la zona rural en lo referido a calidad educativa, ya que en ellas se afirma que en los entornos rurales es más complejo ofrecer dicha calidad, por lo que se ofrece escolarizar al alumnado en otros municipios.

ENSEÑANZA MULTINIVEL

Conceptualización

La enseñanza multinivel es un método que se caracteriza por los principios de individualización, flexibilización e inclusión educativa de todo el conjunto de alumnos que integran el grupo-aula sin tener en cuenta su nivel de habilidades o capacidades académicas.

Así pues, para poder llevar a cabo este método se deberán de establecer unos objetivos de aprendizaje comunes, disponiendo de un amplio abanico de estrategias y técnicas educativas flexibles y personalizadas a las características individuales de los estudiantes.

De este modo, la enseñanza multinivel, según Schulz y Turnbull (1984), debe partir de la premisa de que debe diseñarse e implementarse un único tema o unidad didáctica para toda la clase, puesto que no es deseable que el maestro dedique demasiado tiempo a trabajar de manera individual con cada uno de los estudiantes, sino que la enseñanza que proporcione se encuentre dentro del contexto de aprendizaje de todos los compañeros del aula (Campbell, Campbell, Collicott, Perner y Stone, 1988). Esto permitirá al docente poder planificar para todos los alumnos una misma programación de aula, a la vez que logra trabajar metas individuales a través de los mismos contenidos y estrategias docentes.

El diseño de actividades multinivel constituye una vía para dar respuesta a la diversidad en el aula porque posibilita que cada alumno encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular (Arnáiz, 2002).

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje cuentan con una amplia cantidad de definiciones de distintos autores. De esta forma, tomando como referencia a Dansereau (1985) y también a Nisbet y Shucksmith (1987), podemos comprenderlas como el conjunto de secuencias integradas de procedimientos o actividades que se seleccionan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Es decir, se refieren al conjunto de técnicas educativas que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se tratan de una serie de acciones planificadas que persiguen conseguir los mejores resultados posibles.

En la enseñanza multinivel existen distintas fases para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje concretadas en las siguientes estrategias didácticas:

1. Identificación de los contenidos más significativos.

Esta primera fase consiste en el análisis del currículo en vigor para la identificación y selección de aquellos contenidos esenciales que nos permitan llevar a cabo la enseñanza multinivel y que son fundamentales que aprendan los alumnos para, así, diseñar la Unidad didáctica. Cabe señalar que los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relacionados con estos contenidos no deben ser los mismos para todo el conjunto de estudiantes, ya que deberán ajustarse al nivel de competencia curricular de cada uno de los alumnos del aula. Además, para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (A.C.N.E.E.) se puede proponer la consecución de los mismos en un periodo más amplio. Todo ello con el objetivo de que todos los alumnos desarrollen en mayor o menor grado los objetivos y las competencias clave de la etapa educativa.

2. Estrategias docentes de presentación de las tareas escolares.

Tras la selección de los contenidos más fundamentales, se hace necesario plantear estrategias que permitan a todos los educandos la asimilación de los mismos mediante distintos métodos de presentación de la información y de tareas escolares por parte del docente. De este modo, el docente podrá recurrir a las diferentes vías de procesamiento de la información (visual, auditiva, cinésica, o combinarlas) para ajustarse a los estilos de aprendizaje de sus alumnos, para que todos puedan conseguir aprendizajes significativos. Conjuntamente, dichas estrategias deberán ser diferentes en función de los conocimientos previos de los estudiantes, así, como ya se ha dicho anteriormente, de sus modos de percepción de la información y estilos de aprendizaje. Además, será muy importante programar situaciones de aprendizaje cercanas a los distintos niveles de competencia curricular, que permitan la participación activa de cada individuo en su propio proceso educativo, favoreciendo el progreso hacia metas de mayor complejidad (Pujolàs, 2002). En el caso de los A.C.N.E.E. siempre se adaptarán las situaciones de aprendizaje del grupo para que puedan participar, aunque sea de manera parcial. Para ello, las sesiones se podrán estructurar en una parte inicial para la detección de conocimientos previos y repaso de la materia dada en la sesión anterior, una parte fundamental para la presentación de la información y la realización de las tareas y actividades escolares y la parte final, en la que se pueden resolver dudas, revisar todo lo explicado y realizado durante la sesión y se pueden ejecutar actividades de refuerzo y ampliación de los contenidos trabajados.

3. Implementación de métodos y técnicas educativas.

En esta etapa se determinarán los métodos y técnicas educativas que el alumno podrá emplear para alcanzar los aprendizajes deseados para, de esta manera, lograr los estándares de aprendizaje evaluables correspondientes a su curso o, en el caso de los A.C.N.E.E., a su nivel de competencia curricular. Es decir, si en la segunda fase se buscaban los medios que el docente debía diseñar y llevar a la práctica durante el desarrollo de la Unidad didáctica para sí mismo, en esta

tercera fase se persigue el planteamiento de distintos medios que abarquen las diferentes formas de comprensión y expresión oral y escrita. Todo ello con el fin de que los alumnos consigan desarrollar todos los aspectos del desarrollo (cognitivo, motriz, afectivo y social) de una manera íntegra, sin perjudicar o dificultar la adquisición de los conocimientos por otorgarle mayor importancia a uno de los canales de comunicación (oral, escrito o gestual). Además, se busca que los estudiantes trabajen el currículo oficial mediante la práctica de distintas técnicas educativas, como las siguientes:

- Aprendizaje cooperativo: a partir de grupos reducidos, de cuatro o seis estudiantes, trabajan algunos contenidos, los cuales son aprendidos gracias a la interacción interpersonal y fruto de compartir sus conocimientos.
- Tutoría entre iguales: consiste en un sistema de instrucción compuesto por una pareja de alumnos, en la que uno de los miembros enseña al otro.
- Aprendizaje por indagación: la información que se les proporciona a los alumnos está encaminada a que ellos mismos encuentren la solución al ejercicio planteado.
- Aprendizaje por descubrimiento guiado: el docente plantea preguntas a los alumnos, en las que ellos deben encontrar respuesta sin que el profesor le ayude. El docente puede intervenir en la solución final, pero sin decirle cuál es. Con esta técnica se refuerza la respuesta del niño o niña, aunque sea errónea (Bruner, 2008).
- Aprendizaje por asignación de tareas: se plantea una actividad o un conjunto de actividades, debidamente organizadas y enlazadas entre sí, con la idea de lograr un objetivo determinado. La técnica es idónea para el desarrollo de las competencias clave. Dentro de ella se puede fomentar la graduación de las actividades, partiendo de las más sencillas a las más complejas.

4. Elaboración de instrumentos de evaluación para lograr los estándares de aprendizaje.

En esta última fase se deben seleccionar los procedimientos e instrumentos de evaluación acorde a los estándares de aprendizaje de cada uno de los estudiantes del aula. Aunque se planteen actividades colectivas, se debe plantear otras de carácter individual para valorar el progreso del alumno en función de su nivel de competencia curricular. Algunos de los instrumentos de evaluación pueden ser: observación directa y sistemática con registros individuales digitales o en formato papel (escalas de observación, listas de control, diario de clase, anecdotarios, producciones o trabajos: por ejemplo, el cuaderno de clase), pruebas escritas, pruebas orales, investigaciones, experimentos, presentaciones o exposiciones, debates, tertulias, dramatizaciones, entrevistas, role playing, juegos de simulación, entre otros. Conjuntamente, con la modificación de la L.O.E. a través de la L.O.M.C.E. se incorporan a la evaluación las rúbricas. Estas rúbricas de evaluación consisten en la elaboración de una tabla para cada uno de los alumnos, que recogen los estándares de aprendizaje evaluables trabajados durante la Unidad didáctica y se establecen los indicadores de logro o rendimiento del alumno para cada uno de ellos a través de una escala numérica diseñada por el docente.

CONSIDERACIONES PARA LA ENSEÑANZA MULTINIVEL EN LOS C.R.A.

Dificultades

Las zonas rurales se enfrentan a diario a una escasez de servicios sociales y culturales, así como deficientes vías de comunicación y de desarrollo debido a su aislamiento geográfico, que dificultan el mantenimiento de la población en el área. Por ello, la escolaridad del alumnado en los C.R.A. es variable, produciéndose altas y bajas a lo largo de todo el curso escolar.

Por otro lado, los diferentes niveles de competencia curricular del alumnado que configuran las aulas hacen que la labor del docente sea una ardua tarea, poco valorada por la sociedad. A ello se le suma los bajos recursos económicos de las familias, por lo que el profesorado debe buscar herramientas útiles que les ayuden a afrontar las desigualdades sociales, además de las diferencias individuales de colectivo de estudiantes de su aula.

Respecto a la normativa educativa, se observa que el desarrollo legislativo de los C.R.A. está basado en el modelo urbano, por lo que no existe nada específico que regule a los C.R.A. como entidades educativas con unas características particulares. Incluso esta carencia de normativa hace que se acentúen aún más las dificultades de los centros. Entre una de las dificultades más notables de los C.R.A. es la poca estabilidad de la plantilla docente, ya que en su mayoría está

compuesta por maestros interinos, lo cual obstaculiza la continuidad de los proyectos y planes educativos a medio y largo plazo.

Ahora bien, en cuanto a la formación del profesorado en las universidades sobre la enseñanza en los C.R.A. es prácticamente nula. En ellas se estudia la existencia de los mismos, pero no se forma didácticamente en el diseño e implementación de la enseñanza multinivel en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Además, algunos cursos de formación permanente que se ofertan suelen estar dirigidos a los docentes de los C.R.A., limitando las posibilidades de formación pedagógica al resto de maestros.

Posibilidades

Como se ha especificado anteriormente, el docente tiene unas carencias formativas en el ámbito de la enseñanza rural que las sustituye con motivación y vocación por su trabajo. Además, en los C.R.A., por sus características singulares, hay una mayor coordinación entre los docentes. Su comunicación es fluida y la toma de decisiones es conjunta gracias a Claustros reducidos muy eficientes, gestionados democráticamente. Especialmente es notable la coordinación entre los docentes de las mismas localidades, puesto que se coordinan semanalmente para organizar las actividades complementarias reflejadas en el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.).

El P.E.C. está centralizado en la cabecera de los C.R.A., pero se desarrolla y se concreta en cada una de las localidades teniendo en cuenta las características específicas del alumnado y del equipo docente de cada una de ellas.

Junto a ello, el número elevado de horas impartidas por el tutor en su grupo de referencia fomenta el impulso de metodologías que potencian el logro de los objetivos de la etapa y el desarrollo de las competencias clave, ya que puede trabajarlas con un enfoque más global desde las distintas áreas de conocimiento que imparte en su grupo-aula.

En este sentido, el número reducido de alumnos por aula posibilita y favorece la individualización de la enseñanza y una atención educativa más personalizada a las características individuales de cada uno de los discentes. Esto se refleja en la planificación de las unidades didácticas basadas en la enseñanza multinivel y centradas en el desarrollo del currículo oficial establecido por la L.O.M.C.E.

Por otra parte, la relación y comunicación con las familias es más habitual, directa e íntima que en las aulas cuyas ratios están masificadas, lo que hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea una tarea compartida y que la participación de las familias en las aulas sea más activa.

CONCLUSIÓN

Los C.R.A. promueven una enseñanza diferente y diferenciada en una escuela activa, puesto que el medio rural se caracteriza por estar ligado a la realidad cercana del alumnado (Tapia Martín y Castro Villén, 2014), lo que impulsa el desarrollo de actividades en el entorno próximo de la escuela y favorece el conocimiento significativo.

En consecuencia con todo lo expuesto en el artículo, el enfoque de la enseñanza multinivel está estrechamente conectado a los postulados de la escuela inclusiva, ya que los docentes deben dar la misma importancia a las diferentes actividades de aprendizaje y a las distintas formas de participación de cada educando en dichas tareas (Arnáiz, 2002). Todo ello con el fin de que el alumno desarrolle al máximo todas sus capacidades.

Finalmente, cabe destacar que cada estudiante debe aprender a respetar a sus compañeros, valorar el esfuerzo de cada uno de ellos, así como las metas que todos van alcanzando. Gracias a la enseñanza multinivel y a las estrategias docentes para llevarla a cabo, el alumno aprende a colaborar con todos los compañeros del aula puesto que su proceso educativo es colectivo, por lo que comparten sus progresos y ello favorece su crecimiento personal.

Bibliografía

- Arnáiz, P. (2002). *Currículum y atención a la diversidad*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Bruner, J. S. (2008): desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Campbell, C., Campbell, S., Collicott, J., Perner, D. y Stone, J. (1988). Individualizing instruction. *Education New Brunswick*, 3 de juny, p. 17-20.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fortea, M.A. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Formació professorat de la Unitat de Suport Educatiu (UJI). Curso CEFIRE Castellón 2009: "Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales: Programar y trabajar por competencias"*. Recuperado de: http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod_folder/content/0/Miguel_A._Fortea/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf?forcedownload=1
- Ley de Educación Primaria (1945).
- Ley General de Educación (1970).
- Ley Moyano (1858).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E.).
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Pujolàs, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en Educación*. (Documento de trabajo). Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic. Recuperado de: http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenarjuntos_Alumnosdiferentes_Pujolas_35p.pdf
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria.
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica
- Santamaría Luna, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión* 21, 33, 1-26. Recuperado de: http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014_33/SP%2021%2033%20ART_ESC_RURAL.pdf
- Schultz, J. B. y Turnbull, A. P. (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Newton, Massachusetts: Allin & Bacon, Inc.
- Tapia Martín, L. y Castro Villén, P. (2014). Experiencia educativa. Educar en un CRA. *Tendencias pedagógicas*, 24, 415-428. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663148>