



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

La inclusión en la Escuela Rural de Aragón.
El caso de Ariño.

Inclusion in the Rural School of Aragon.
The case of Ariño.

Autora

Sandra Rodríguez Gracia

Director

Juan Lorenzo Lacruz

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

*“La educación es un proceso social. La educación es crecimiento.
La educación no es una preparación para la vida, la educación es la vida misma”*

John Dewey.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado gira en torno a dos ejes importantes de la sociedad actual: la escuela rural y la educación inclusiva, ambos en continua transformación.

A través de este trabajo, se trata de ofrecer una visión, por separado, de cómo ha evolucionado el concepto de escuela rural hasta la actualidad, y de qué se entiende por educación inclusiva y cómo se ha llegado hasta dicho término. Además, se ha analizado la perspectiva de estos términos desde la legislación, tanto a nivel estatal como autonómico. Posteriormente, se realiza un estudio de indagación empírica basado en un centro en concreto con el fin de contextualizar el trabajo y analizar cómo se favorece la inclusión en esa escuela rural, tratando de averiguar cómo la teoría revisada anteriormente se refleja en la realidad escolar.

La observación, el análisis de documentos, la realización de entrevistas cualitativas y las conversaciones informales, han sido los instrumentos utilizados para la obtención de la información y la posterior realización del trabajo.

Las conclusiones y la discusión de los resultados obtenidos, evidencian el carácter inclusivo natural de la escuela rural.

PALABRAS CLAVE

Medio rural; Escuela rural; Multigrado; Atención a la diversidad; Educación inclusiva.

ABSTRACT

Present dissertation revolves around two main ideas in current society: rural school and inclusive education, both in continuous transformation.

Through this work, it comes to offer a view, separately, of how the concept of rural school has evolved until now, and what inclusive education means and how it reached that end. In addition, the perspective of these terms has been analysed from legislation, both at the state and regional levels. Afterwards, an empirical inquiry research based on a specific centre is carried out in order to contextualize the work and analyse how inclusion is favoured in this rural school, trying to figure out how the theory revised previously is reflected in the school reality.

Observation, document analysis, qualitative interviews and informal conversations, are the methods that I used to obtain the information and the subsequent realization of the work.

The conclusions and discussion of the results obtained, have demonstrated the natural inclusiveness of the rural school.

KEYWORDS

Rural area; Rural school; Multigrade; Diversity outreach; Inclusive education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	2
2. CUESTIONES DE ESTUDIO	4
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	4
4. DISEÑO METODOLÓGICO	5
5. MARCO TEÓRICO	11
5.1. Escuela rural	11
5.1.1. Conceptualización	11
5.1.2. Legislación y antecedentes históricos	22
5.2. Educación inclusiva	28
5.2.1. Conceptualización	28
5.2.2. Legislación y antecedentes históricos	32
6. MARCO EMPÍRICO	39
6.1. Contexto	39
6.2. Descripción de los informantes	41
6.3. Análisis de entrevistas	42
7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	54
8. CONCLUSIONES	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

ANEXOS	87
Anexo I. Carta de presentación.....	87
Anexo II. Entrevistas.....	88
Anexo III. Anexo IV de la Orden ECD/1005/2018 en el que se exponen las características del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.	131

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplo tabla codificación de las entrevistas.....	10
Tabla 2. "Posibilidades didácticas en el aula multigrado".....	20
Tabla 3. Cuadro de informantes profesorado	41
Tabla 4. Cuadro de informantes orientación educativa	41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Guion de entrevistas al profesorado.....	9
Figura 2. Modificación bloque 3 entrevista a la PT y a la orientadora.....	9
Figura 3. Mapa conceptual de escuela rural.	21
Figura 4. Mapa conceptual de educación inclusiva.....	31

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Entrada al edificio de Educación Infantil.....	40
Ilustración 2. Edificio de Educación Infantil.....	40
Ilustración 3. Patio de Educación Infantil.	40
Ilustración 4. Entrada al edificio de Educación Primaria.	40
Ilustración 5. Edificio y patio de Educación Primaria.....	40

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Grado que se expone a continuación gira en torno a la escuela rural y a la inclusión, pero no como conceptos independientes, sino como dos realidades interconectadas muy presentes en la actualidad.

Un aspecto muy importante es el hecho de que el concepto de escuela rural está en constante cambio, pues el contexto en el que se lleva a cabo, el medio rural, también está siendo modificado, de tal forma que son dos conceptos y circunstancias claramente interrelacionadas. Por lo que a la inclusión respecta, también se ha llevado a cabo un complejo y largo recorrido, desde la exclusión, segregación e integración, a la inclusión que debería producirse de forma natural en la actualidad.

A través de este trabajo, se analizan las prácticas educativas que favorecen la educación inclusiva en el medio rural, así como la cooperación y el enriquecimiento de una diversidad, que, de forma natural, existe en estos contextos, pues, como comenta Boix acerca de las aulas multigrado, concepto que desarrollaremos más tarde, es “la diversidad dentro de la diversidad” (2011: 16). Además, no se hace referencia únicamente a la diversidad en cuanto a necesidades educativas y dificultades, sino también en cuanto a religión, cultura, motivaciones, intereses, familias, entorno... así como de profesorado, tipo de centro, recursos, infraestructuras, contexto...

Así, la tipología del presente Trabajo Fin de Grado es de indagación empírica, pues se trata de realizar un análisis de datos cualitativos con los que dar respuesta a las cuestiones de estudio. Por ello, se ha optado por estructurar el trabajo en ocho apartados.

En primer lugar, se expone la justificación de la elección del tema y la realización del trabajo, tratando de comentar todas aquellas circunstancias que me han llevado a ello.

En segundo lugar, se exponen las cuestiones de estudio que se tratan de abordar a lo largo del trabajo. Así, se hace referencia, primeramente, a una cuestión general, y, posteriormente, a unas cuestiones más específicas, las cuales están relacionadas con los apartados que se desarrollan en el resto del trabajo.

En tercer lugar y en relación al anterior apartado, se comentan los objetivos de estudio que se tratan de alcanzar en base a las cuestiones planteadas anteriormente.

En cuarto lugar, se señala la metodología que se ha llevado a cabo en la realización del presente trabajo, tratando de detallar lo máximo posible los diferentes aspectos.

En quinto lugar, comienza el marco teórico. En este caso, se subdivide en dos apartados: escuela rural y educación inclusiva. En ambos, se tratará, por un lado, de ofrecer una evolución de su conceptualización para llegar a lo que hoy en día se entiende por dichos términos y lo que suponen para la educación, y, por otro, se analizará cómo la legislación ha ido teniendo en cuenta a estos dos conceptos.

En sexto lugar, se expone el marco empírico en el que se centra el trabajo. Dicho apartado se subdivide en otros tres: contextualización del centro, descripción de los informantes y análisis de las entrevistas. Este estudio tiene como objetivo enfocar el trabajo en un centro y una localidad en concreto: Ariño. A través de este trabajo de campo, se intenta dar respuesta a la cuestión principal: cómo se favorece la inclusión en la escuela rural aragonesa.

En séptimo lugar, se realiza una triangulación de datos para tratar de, todo aquello que se ha ido recogiendo a lo largo del trabajo, estructurarlo de tal forma que se observe claramente cuáles han sido los resultados obtenidos, y, a raíz de ello, comentar las discusiones.

Finalmente, se dedica un apartado a la discusión de los resultados de las conclusiones comentadas anteriormente.

Además, se añaden las referencias bibliográficas a las cuales se ha ido haciendo alusión a lo largo de los apartados explicados, y los anexos que complementan el trabajo.

1. JUSTIFICACIÓN

El Trabajo Fin de Grado me ha dado la oportunidad de profundizar en un tema de gran relevancia y del que, actualmente, son pocas las personas que siguen investigando.

Desde un punto de vista personal, la elección del tema a tratar se justifica por diferentes aspectos.

El primero y principal es mi experiencia como alumna durante las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en la escuela rural, concretamente en el Colegio Rural Agrupado Ariño-Alloza, en la provincia de Teruel. Me parecía interesante y muy significativo para mi futura práctica docente que, lo que viví como alumna, pudiera conocerlo y analizarlo desde la perspectiva del profesorado. Por ello, decidí cursar en este centro las Prácticas Escolares III del último año de carrera, transcurridas desde el 11 de

febrero hasta el 3 de mayo. Además de esto, decidí usar dicho centro como foco de este Trabajo Fin de Grado.

En segundo lugar y relacionado con el anterior aspecto, mi motivación e interés por saber cómo se fomenta la inclusión en un centro en el que la cantidad de alumnado es muy reducida, sumado al hecho de haber cursado la mención de Pedagogía Terapéutica, han hecho decantarme por este tema. Así, quería conocer y vivenciar las diferentes metodologías que se utilizan y se pueden utilizar para trabajar en aulas de dichas características.

En tercer lugar, teniendo en cuenta los cuatro años en los que he cursado el Grado de Magisterio en Educación Primaria, creo que existe una carencia a nivel formativo. En las pocas asignaturas en las que se trató el tema de la escuela rural fueron, principalmente, en Currículo en Contextos Diversos, brevemente, en cuanto a nivel organizativo y metodológico, y, específicamente sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en la Educación en la Sociedad del Conocimiento. Así, me parece que esta formación no se ajusta a la realidad escolar, pues cuando comencemos nuestra andadura por esta profesión, nuestros primeros destinos serán, muy probablemente, colegios rurales, y se hace una escasa referencia a ellos.

En cuarto lugar y a raíz de las Prácticas Escolares I y II realizadas en un colegio urbano de Zaragoza, creía importante aprovechar la oportunidad de poder comparar ambas experiencias, pudiendo observar todas aquellas señas de identidad de ambos centros: metodología, organización, profesorado, alumnado, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y proyectos de innovación. Así, podría realizar una comparación personal acerca de las ventajas y desventajas de ambos medios.

En quinto y último lugar, durante los cuatro años de carrera, he podido compartir experiencias con compañeros y compañeras que habían estudiado, en su mayoría, en colegios urbanos, observando la disparidad de vivencias y, así, la importancia de conocer ambas perspectivas.

Explicados los motivos de la elección del foco trabajo, procedo a exponer las cuestiones del estudio.

2. CUESTIONES DE ESTUDIO

La cuestión de estudio central que en este Trabajo Fin de Grado se expone es la siguiente: ¿cómo se favorece la inclusión en la escuela rural aragonesa?

Por otra parte, se trata de dar respuesta a una serie de cuestiones de estudio que se centran en aspectos más específicos:

- a) ¿Cómo ha evolucionado la conceptualización de escuela rural?
- b) ¿Cuáles son las potencialidades y carencias de la escuela rural?
- c) ¿Qué nuevos modelos organizativos se han formado?
- d) ¿Qué aparece en la legislación acerca de la escuela rural?
- e) ¿Qué se entiende por educación inclusiva?
- f) ¿Qué estrategias favorecen la inclusión?
- g) ¿Qué leyes rigen la inclusión en los centros?
- h) ¿Cuál es la realidad de los centros rurales?

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta las cuestiones de estudio previamente comentadas, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- a) Realizar una revisión bibliográfica sobre la evolución de la conceptualización de escuela rural.
- b) Analizar las potencialidades y carencias de la escuela rural.
- c) Estudiar los nuevos modelos organizativos, como son los Colegios Rurales Agrupados y los Centros Rurales de Innovación Educativa.
- d) Examinar la legislación tanto estatal como autonómica y lo que esta nos dice acerca de la escuela rural.
- e) Revisar la evolución de la conceptualización de educación inclusiva.
- f) Estudiar cuáles son las estrategias que favorecen la inclusión.
- g) Analizar las leyes tanto estatales como autonómicas que rigen la educación inclusiva.
- h) Desarrollar un estudio empírico que permita comparar la revisión teórica con la realidad de los centros, realizando un trabajo de campo a través de una serie de entrevistas, de un diario de observación y desde el punto de vista del contexto.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado procedo a explicar cuál ha sido la metodología que se ha llevado a cabo para la realización del Trabajo Fin de Grado en torno al tema que nos ocupa: la inclusión en la Escuela Rural.

A grandes rasgos, el trabajo se divide en marco teórico y marco empírico, ambos enmarcados por un bloque introductorio con el que se trata de poner en antecedentes acerca de qué va a consistir el trabajo, los motivos de la elección del mismo, las cuestiones que en él se trabajan y los objetivos que se persiguen. Posteriormente, se encuentra un bloque final de conclusiones e interpretaciones, tratando de sintetizar los resultados tras la realización del trabajo.

En cuanto al marco teórico, se ha realizado una revisión bibliográfica teniendo en cuenta nuestros focos principales: “escuela rural” y “educación inclusiva”. Dicha revisión se ha confeccionado a través de distintos documentos, como son artículos académicos, libros, tesis doctorales e información en línea, así como ponencias y conferencias relacionadas con el tema. Con esta revisión se ha tratado de obtener los diferentes conocimientos, ideas y teorías más relevantes a lo largo de la historia.

En primer lugar, se habla de escuela rural.

Por un lado, se realiza un análisis en torno a dicho concepto, comenzando por la evolución de su conceptualización. En esta, empezaremos con qué se entiende por medio rural, posteriormente con el concepto como tal de escuela rural y desarrollaremos las características principales que diferentes autores y autoras destacan de la misma, pasando por las nuevas organizaciones formadas, los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) y los Colegios Rurales Agrupados (CRA), y, finalmente, concretaremos el concepto de las aulas multigrado.

Por otro lado, se tratará de llevar a cabo un análisis lo más detallado posible acerca de cómo la legislación ha ido teniendo en cuenta al medio rural y a la Escuela Rural, desde los años 70 hasta la actualidad.

En segundo lugar, se hará referencia a la educación inclusiva o inclusión.

Por una parte, se procederá a realizar una revisión de la evolución de la conceptualización de inclusión, teniendo en cuenta cuándo comenzó a surgir este concepto, las definiciones que ofrecen autores y autoras, así como diferentes perspectivas.

Además, también se hará una pequeña referencia al concepto de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) y Necesidades Educativas Especiales (NEE), pues se trata de terminología que se usa continuamente en la actualidad.

Por otra parte, se realizará un análisis de cómo se ha hecho referencia a esta manera de atender a la diversidad en la legislación, comenzando por la Ley General de Educación de 1970, hasta el Decreto 188/2017, el cual regula la respuesta educativa inclusiva en Aragón, y sus concreciones, la Orden ECD/1005/2018 por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva y la Orden ECD/1004/2018 por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios.

Una vez finalizado el marco teórico, se comienza con el marco empírico o práctico. Esta parte del trabajo se divide en tres: contextualización, descripción de los informantes y entrevistas.

En primer lugar, se realiza una contextualización del centro en el que se basa el marco empírico, con el objetivo de dar una visión general de cuál es el entorno de dicho centro, cómo es y la situación actual del mismo. El centro elegido es el Colegio Público Rural Agrupado Ariño-Alloza, situado en la provincia de Teruel. Concretamente, se ha escogido la localidad de Ariño. Para llevar a cabo esta contextualización, se ha hecho uso, principalmente, de los conocimientos previos, pues se trata de mi pueblo. Además, se ha tenido en cuenta la información que aparece en los documentos del centro.

En segundo lugar, se ha considerado interesante realizar una serie de entrevistas a profesionales del centro elegido. Así, en este apartado, se exponen las características de dichos informantes, haciendo referencia a su perfil profesional y a los años de experiencia.

En tercer lugar y en relación al anterior, en cuanto a las entrevistas, se trata de una metodología de tipo cualitativo a través de la cual se trata de conseguir varios objetivos. Por un lado, está dirigida a profundizar en los temas que nos ocupan teniendo en cuenta la visión de una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, podremos comprobar, tras haber realizado un análisis teórico de lo que se conoce acerca de la escuela rural y la educación inclusiva desde los años 70 hasta la actualidad, cómo esta teoría se traslada a las prácticas educativas. Además, con dichas entrevistas intentamos obtener tanto similitudes como el contraste desde un punto de vista cualitativo en torno a

las cuestiones de estudio a las que se trata de responder a través del presente trabajo, ahondando en la situación concreta de unos profesionales en un centro determinado. De esta manera, se trata de ofrecer una visión de la realidad educativa del medio rural y cómo este favorece o no la inclusión. Por otra parte, a través de los resultados que se obtengan, no se trata de describir dichas entrevistas, sino de poner en contexto las ideas y teorías que se hayan expuesto anteriormente. Por todo ello, las entrevistas se convierten en un medio que nos posibilita la obtención de información en cuanto a las percepciones de los profesionales más cercanos tanto al medio rural como al alumnado que en él lleva a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, creo conveniente especificar cuáles han sido las fases seguidas para llevar a cabo el proceso de análisis empírico. Concretamente, dicho proceso podemos dividirlo en cinco fases:

1) *Selección de los informantes.*

Al tratarse de un centro pequeño y haber elegido la localidad de Ariño, he creído interesante realizar las entrevistas a aquellos docentes que más tiempo pasan con el alumnado de dicha localidad. Así, el total de profesorado ha sido siete, además de la orientadora del centro. El motivo de esta selección se debe a que permanecen habitualmente en el centro, y pueden aportar las diferentes visiones, opiniones y experiencias que ellos y ellas crean más relevantes en relación a las cuestiones que se realicen. Además, hay profesorado de diferentes edades y años de experiencia, pudiendo observar la variabilidad de perspectivas y experiencias.

2) *Toma de contacto con los informantes.*

Con respecto a la aproximación a los informantes, al estar de prácticas escolares durante casi tres meses en el centro, he podido contactar más fácilmente con los profesionales participantes. Todas las personas estuvieron dispuestas desde el primer momento a colaborar en este trabajo. Por otra parte, con el objetivo de facilitar lo máximo posible la realización de las entrevistas y la óptima cumplimentación de las mismas, dependiendo de la disponibilidad y preferencia de los participantes, se han llevado a cabo de forma presencial, usando una grabadora de audio para posteriormente, poder realizar la transcripción, o de forma no presencial, facilitando las cuestiones para cumplimentarlas en el tiempo que estimen necesario. Además, se ha hecho uso de un cuaderno como diario

de campo con el objetivo de tomar anotaciones acerca de la información que se ha ido recogiendo.

En relación a esta fase, añadir que se les hizo entrega de una carta de presentación (Anexo I) en la que exponía cuál era el objetivo de la realización de la entrevista.

3) *Elección del instrumento de recogida de información.*

Esta tercera fase ha consistido en la confección de las entrevistas, de las cuales la dirigida a la especialista en Pedagogía Terapéutica y la dirigida a la orientadora del centro, se han modificado las preguntas del tercer bloque debido a su desempeño.

4) *Guion de las entrevistas.*

Se ha llevado a cabo un guion para la realización de las entrevistas, con el objetivo de estructurar las preguntas en tres bloques: Escuela Rural, Escuela Rural y sociedad, y La educación inclusiva en la Escuela Rural. Esta división se ha realizado tratando de comenzar desde una visión más amplia de este contexto y su comparación con el medio urbano, pasando por los Centros Rurales de Innovación Educativa y las aulas multigrado, así como la importancia del entorno, y finalizando en cómo se favorece la inclusión en el centro escogido. Los bloques en los que se han dividido y, más concretamente, los interrogantes planteados, hacen referencia a la cuestión de investigación central, así como a las cuestiones más específicas comentadas al comienzo del trabajo, y a los objetivos que se tratan de conseguir a través de la realización de este Trabajo Fin de Grado.

A continuación, añado los guiones de las entrevistas:

1. Escuela Rural.

- 1.1. Diferencias entre escuela rural y escuela urbana.
- 1.2. Puntos fuertes.
- 1.3. Carencias.
- 1.4. Aulas multigrado.
- 1.5. Objetivos Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE).
- 1.6. Educación de calidad.

2. Escuela Rural y sociedad.

- 2.1. Conocimiento del entorno.
- 2.2. Posibilidad de trabajo en y con el entorno.
- 2.3. Nivel de participación de familias, pueblo y entorno.

3. La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- 3.1. Alumnado.
- 3.2. Dificultades y necesidades del alumnado.
- 3.3. Estrategias que favorecen la inclusión.
- 3.4. Apoyos recibidos.

Figura 1. Guion de entrevistas al profesorado.
Fuente: elaboración propia.

3. La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- 3.1. Necesidades del alumnado.
- 3.2. Estrategias que favorecen la inclusión.
- 3.3. Apoyos.

Figura 2. Modificación bloque 3 entrevista a la PT y a la orientadora.
Fuente: elaboración propia.

5) Codificación de las entrevistas.

En este proceso de entrevistas, es necesario la codificación de las respuestas, pues es importante para la descripción y el análisis de los resultados obtenidos. Las referencias que se proponen corresponden con el número de orden de las preguntas, y el ítem temático en relación a los aspectos clave de cada uno de los interrogantes propuestos. Para el tratamiento de la información obtenida de las entrevistas, la codificación que se utilizará será la siguiente:

- En primer lugar, aparecerá la numeración de las entrevistas, la cual comenzará en la primera y será registrada de forma sucesiva de la siguiente manera: E01, E02...
- En segundo lugar, la segunda referencia que se añadirá junto al número de entrevista, corresponderá a los informantes, de tal forma que cada número hará alusión a un profesional. En el caso del profesorado, se utilizarán las siglas PR, las cuales significan “profesorado rural”: PR01, PR02...; mientras que, para la

orientadora, se usará OE, “orientación educativa”, siendo únicamente la referencia OE01.

- En el caso del texto en el que se analizan los resultados de las entrevistas, se añadirá un tercer número, el cual hará alusión a la referencia de la cuestión concreta: 01, 02... y así sucesivamente.

Así, se utilizarán tres referencias, de tal forma que un ejemplo de una cita concreta es la siguiente: E03 / PR03 / 08.

Además, comentar que, en el análisis de los resultados, en los casos en los que se añadan palabras textuales de los informantes, se enmarcarán estos extractos, añadiendo sangría a ambos lados del texto y minimizando el tamaño de la letra.

En cuanto a las entrevistas transcritas, se encuentran en el Anexo II, en el cual aparecerán las preguntas y respuestas de la primera entrevista, y, a continuación, aparecerá una tabla en la que se recoge la codificación de las mismas. Un ejemplo de dicha tabla de codificación es la siguiente:

Codificación Entrevista 1: E01 / PR01		
Referencia	Ítem temático	Contenido transcripción
01	Diferencia entre escuela rural y escuela urbana	...

Tabla 1. Ejemplo tabla codificación de las entrevistas.
Fuente: elaboración propia.

5. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se desarrolla a continuación gira en torno a dos ejes temáticos: la escuela rural y la educación inclusiva.

En el caso de la escuela rural, se realizará un análisis de su conceptualización, teniendo en cuenta las ideas y teorías más importantes que existen, y un recorrido por la legislación y los antecedentes históricos de la misma.

Por otra parte, se profundiza en la educación inclusiva, estudiando su conceptualización, legislación y antecedentes históricos.

5.1. Escuela rural

5.1.1. Conceptualización

Previo a presentar la evolución del concepto de escuela rural, debemos conocer qué se entiende por medio rural, pues la transformación que se ha ido produciendo en este contexto, se proyecta, directamente, en la educación que se lleva a cabo en este medio.

Autores y autoras como Abós (2005), Morales (2007), Murillo (2007), Bustos (2009a) y, posteriormente, Gallardo (2011) y Martínez y Bustos (2011), señalan que la sociedad rural actual no está tan centralizada en la agricultura y la ganadería como en el pasado, por lo que las formas de vida también están cambiando, aunque debemos seguir entendiendo la ruralidad con una gran cantidad de situaciones diversas. En relación a la ciudadanía, Cabello emplea el término “ruralidad” para hacer referencia a la importancia de “desarrollar una conciencia social” (2011: 105) de tal manera que dicha ciudadanía se sienta identificada con el contexto. No debemos olvidar la educación en estos medios, la escuela rural, de la cual no existe un modelo único (Abós, 2007), a la que haremos referencia posteriormente.

Lois y Santos (2004 citado en Bustos, 2009a), Martínez (2010), Sepúlveda y Gallardo (2011), así como Bernal y Lorenzo (2014), indican que, mientras durante la primera mitad del siglo XX, España era principalmente rural, en la segunda mitad de dicho siglo y en el siglo XXI, esto ha cambiado. Algunas de las características actuales son: la agricultura y la ganadería no son las actividades predominantes del contexto rural; se ha producido una urbanización del medio rural; y el sector de producción que predomina actualmente es el secundario.

Tal y como comenta Bustos:

La ruralidad uniforme parece que ya no existe y tampoco una clara identificación del espacio rural con el espacio agrario. (...) asistimos a una cada vez mayor generalización de modelos de actuación urbanos que han llegado a los pueblos y se han instalado sobre lo que ha sido hasta ahora su imagen ancestral. (2009b: 451)

Este mismo autor es de la opinión de que existen actualmente dos aspectos relevantes que influyen en la transformación de la sociedad rural actual: la disminución de la emigración, y la aparición de recientes habitantes debido a la oferta del mercado. En relación a esto último, dichos nuevos habitantes son: “retornados”, personas que habían emigrado y que vuelven a sus pueblos; “población flotante”, aquella cuya segunda residencia pertenece al medio rural; “turistas” que no conocen este contexto; y “neorrurales”, personas que “establecen negocios y empresas atraídos por las posibilidades de actividad económica”; y la población inmigrante (ibídem: 452).

Por todo ello, autores y autoras como Bustos (2007, 2009a, 2009b), Martínez (2010), Sepúlveda y Gallardo (2011), Bernal y Lorenzo (2014), nos hablan de “nueva ruralidad”. Esta “constituye un conglomerado de elementos que conectan valores tradicionales del medio rural (...) con la colonización cultural urbana y globalizada” (Bernal y Lorenzo, 2014: 127).

En relación a las grandes diferencias que existen entre el medio rural y el urbano, “no dudaríamos en destacar que su histórica situación de desigualdad con respecto al entorno urbano parece seguir manteniéndose aún en la actualidad” (Gallardo, 2011: 4). Así, la escuela rural debe conseguir que, partiendo de unos conocimientos previos diferentes, todos los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de avanzar desde aquello que conocen hasta lo más abstracto, adquiriendo la habilidad de generalizar dichos aprendizajes (Abós, 2014).

La escuela rural, por lo tanto, se encuentra inmersa en todos estos cambios, tanto a nivel conceptual como a nivel cultural, social y económico.

La escuela rural, del mismo modo que la sociedad, está en constante cambio, de forma que no existe una definición estática de dicho concepto. Además, hay diversas maneras de denominar a estas escuelas: escuela rural, escuela en los espacios rurales o escuela en lo rural. Así, ha habido una evolución de la conceptualización, pues

anteriormente se consideraba “escuela rural” a aquella que únicamente tenía dos o tres clases, llamada, actualmente, unitaria o incompleta (Bernal, 2009).

Zapater define medio rural como “todos aquellos núcleos cuyo censo es inferior a los 3.500/4.000 habitantes” (1969 citado en Berlanga, 2014: 11).

Tous afirma que:

Escuela rural es aquella que es la única de la población; a ella acuden los hijos de todas las capas sociales y de todas las ideologías, religiones o políticas, basándose más en criterios pedagógicos y en las relaciones escuela-entorno que de ubicación geográfica y de número de alumnos o de aulas. (1981: 19)

Boix define la escuela rural como “institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional” (1995 citado en Berlanga, 2014: 11).

Sauras, por su parte, comenta que la escuela rural:

Debe ofrecer una educación enraizada en la realidad rural, con una escuela abierta al medio natural, social y cultural, que parta de las necesidades y valores de la comunidad rural y que promueva en la medida de sus posibilidades, al menos indirectamente, el desarrollo social y económico. (2000: 35)

Corchón (2000 citado en Gallardo, 2011) nombra una serie de características de la escuela en el medio rural con el objetivo de tratar de acercarse a la definición de la misma, como son: un solo colegio en la localidad, aulas multigrado, escuelas con menos de ocho unidades y situadas en poblaciones con pocos habitantes (menos de 600).

Recio, Sacristán, Odete y Sebastián definen la escuela rural como “respuesta educativa y organizativa a un constante cambio en sus necesidades y características singulares, acorde con los cambios en la sociedad y de las personas que viven en ellos” (2009: 13).

Teniendo en cuenta una perspectiva que trata de dejar clara la existencia de la escuela rural, así como su diferenciación con la escuela urbana, Gallardo concibe la primera como “una institución con identidad propia, y, además, sumamente necesaria en la actualidad debido al mundo tendente a la uniformidad en el que nos encontramos” (2011: 5).

Sepúlveda y Gallardo comentan que la escuela rural nace como:

Un modelo alternativo para desarrollar una estrategia de resistencia y hacer frente a la organización hegemónica de los centros educativos y a un modelo particular de cultura impuesta y legitimada desde el medio urbano a través del sistema de enseñanza. (2011: 143)

Cabello hace una diferenciación entre los conceptos “escuela en el medio rural”, “escuela rural” y “aula unitaria”. La primera la define como “pequeña escuela en el medio rural que no difiere de la escuela urbana” (2011: 103), lo que quiere decir que desarrolla la cultura del medio urbano; la segunda como “pequeño centro en el medio rural que reproduce los valores sociales y culturales del medio rural” (ídem); y la tercera como “edificio que acoge a todo el alumnado de una aldea, pedanía o cualquier pueblo pequeño, por ello conviven alumnos de diferentes edades o niveles (heterogeneidad) y un solo profesor/a” (ídem), el cual desempeña las funciones del equipo directivo.

Una de las definiciones de escuela rural más actuales que encontramos es la que propone Domingo: “centro educativo de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública y que se encuentra situada en un pequeño municipio, considerando este menor de 3.000 habitantes” (2014: 198).

Bernal (2009), expone una serie de características que poseen las escuelas rurales, las cuales nos permiten acercarnos un poco más a esta realidad. A las escuelas que poseen estas características, Feu (2004) y Bernal y Lorenzo (2014), entre otros, hablan de las denominadas “nueva escuela rural”. A estas señas de identidad también hacen referencia Ruiz y Ruiz (2017).

a) Diversidad.

La diversidad es una de las principales características, la cual depende de la demografía, el contexto físico, la cultura, la economía y las comunicaciones, entre otros. De esta forma, la escuela rural es la que brinda mayores oportunidades para la integración, así como para su interrelación con el contexto al que pertenece (Berlenga, 2009; Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014; Martínez y Bustos, 2011).

Abós (2005, 2007) y Cabello (2011) manifiestan que, gracias a dicha diversidad, estas escuelas tienen una mayor autonomía en cuanto a nivel curricular y organizativo. Además, se favorece la individualidad y la atención a la diversidad, teniendo la posibilidad de adaptarse, en mayor medida, a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Berlanga (2009) entiende la diversidad no sólo en lo referente al alumnado, sino también de paisajes, familias, formas de vivir, comunicaciones, producción, tipos de centros, profesorado, etc.

b) Limitada concentración de población y su distribución por el territorio.

Esta característica dificulta la gestión de los centros situados en estas localidades. Así, existe una necesidad de subvencionar el transporte y el comedor, de conservar baja la cantidad de alumnado por unidad, de establecer itinerarios para el profesorado y de mantener los centros, independientemente del tamaño de estos (Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014).

c) Formación del profesorado.

El profesorado que ejerce su profesión en estas escuelas no está preparado para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje que estas requieren, pues la formación que se imparte suele estar dirigida al medio urbano (Abós, 2005; Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014; Feu, 2004; Hamodi y Aragués, 2014; Ruiz y Ruiz, 2017).

Abós comenta que la formación que lleven a cabo los futuros maestros, debe basarse en un objetivo que tendría que ser básico: “formar profesionales de la enseñanza que puedan hacer frente a una diversidad de situaciones complejas, entre las que se encuentra la escuela rural” (2007: 88), pues dicha formación es indispensable para que se alcance una educación de calidad, independientemente de dónde se imparta.

A raíz de dicha formación, se suele contemplar a estas escuelas desde una perspectiva urbanista. Del Barrio (1996), Abós (2005) y Bustos (2009b), entre otros, también hacen referencia a esta “urbanización del medio rural”, pues, en muchas ocasiones, la propia escuela rural trata de transmitir una cultura y una estructura propias del medio urbano.

d) Heterogeneidad del alumnado.

Además de las características sociales, económicas y personales, hay que tener en cuenta que, en muchas de las ocasiones, se debe formar grupos compuestos por alumnado de distintas edades (Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014). Para solventar esta mayor diversidad, el profesorado que trabaja en estas aulas, debe adecuar los recursos didácticos y la organización del espacio y el tiempo a las necesidades y dificultades de su alumnado.

e) Poca cantidad de alumnado.

Este aspecto conlleva que la ratio sea baja. Sin embargo, esta característica es, a su vez, una potencialidad de la escuela rural, pues favorece que haya una mayor cercanía con el alumnado, por lo que posibilita una mayor individualización de la atención (Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014; Hamodi y Argués, 2014; Morales, 2007).

f) Recursos e infraestructuras.

Los recursos e infraestructuras con los que cuentan estos centros no son su mayor potencial, de forma que, para tratar de compensar esto, los recursos humanos y materiales deberán ser aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca una educación de calidad (Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014).

g) Relación familias-escuela.

Al ser centros más pequeños, dicha relación es más cercana y continuada, y existen más posibilidades de que haya una mayor participación de estos agentes (Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014; Cabello, 2011). Vinculado con esta interacción, existen las Comunidades de Aprendizaje, que, como manifiestan Díez-Palomar y Flecha:

Implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. (2010: 19)

En dichas comunidades Aprendizaje se llevan a cabo una serie de actuaciones que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son “la formación de familiares, los grupos interactivos, la participación de las familias de tipo decisorio, evaluativo y educativo, y la apertura del centro más tiempo y con más personas” (INCLUD-ED, 2008 citado en Díez-Palomar y Flecha, 2010: 22).

Así, la diversidad, es entendida no solo en cuanto al alumnado, sino también a las personas que se ofrecen voluntarias para trabajar en el centro. De esta forma, se refleja la diversidad que existe en el centro, en la comunidad y en la totalidad de la sociedad (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Martínez y Bustos, 2011).

h) Organización de los centros.

Esta organización influye en las circunstancias del profesorado, provocando que su actividad e intervención dependan de esta organización (Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014).

Teniendo en cuenta estas características, la escuela rural debe aprovechar su singularidad, fomentando la ayuda mutua entre la escuela y la sociedad que gira en torno a ella (Abós, 2005). Además, en otro de los artículos de Abós (2014), manifiesta que las características diferenciadoras de la escuela rural favorecen la calidad educativa de la misma y, para que esta se lleve a cabo, el eje de la innovación pedagógica debe ser la atención a la diversidad y la contextualización de la escuela en la sociedad inmediata.

i) Nuevas organizaciones.

Sin embargo, hay una última característica en la que voy a extenderme más. Esta es la creación de nuevas organizaciones (Bernal, 2009; Bernal y Lorenzo, 2014; Sepúlveda y Gallardo, 2011).

1. Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE).

Recio et al. (2009) señalan que en ellos se trabajan actividades curriculares que, debido a sus características, tienen una menor dificultad para llevarlas a cabo en estos centros que en los CRA, además de la realización de otras tareas complementarias como son las charlas, las dinámicas de grupos o la animación a la lectura. Teniendo en cuenta el Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) de Alcorisa, los objetivos son los siguientes (Bernal y Lorenzo, 2014):

- Fomentar la socialización del alumnado.
- Trabajar contenidos que complementen la educación a través de la innovación.
- Favorecer la aproximación del profesorado de los diferentes CRAs.
- Impulsar que todos los miembros de la comunidad educativa conversen acerca de la escuela rural.

Abós y Lorenzo afirman que los CRIE se formaron “como una medida compensatoria cuyo objetivo prioritario era el desarrollo personal y social del alumnado de las escuelas rurales ofreciendo alternativas a las dificultades que existían por pertenecer a un medio, en este caso geográfico, desfavorecido” (2019: 10).

2. Colegios Rurales Agrupados (CRA).

Los CRA son definidos por Recio et al. como “centro educativo de carácter singular, ya que está constituido por varias escuelas incompletas situadas en varias localidades diferentes y donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria en el entorno rural español” (2009: 16).

Cabello expone que “disponen de forma conjunta de un equipo directivo, de un cuerpo de profesores, un consejo escolar común, etc. y de todo lo que supone el plano administrativo” (2011: 103).

Además, como el resto de colegios, estos centros cuentan con equipo directivo, profesores generalistas y especialistas, tutores y personal de administración y servicios necesarios. A pesar de que se ha tratado de hacer llamativos los destinos para garantizar su estabilidad, el número de alumnado se sigue reduciendo y el profesorado no suele permanecer por mucho tiempo en estos centros. Como consecuencia, por un lado, hay cierre de aulas y, por lo tanto, no se pueden formar equipos directivos al completo, y por otro, las itinerancias del profesorado son más largas y su reducción de horario es mayor (Alcalá y Castán, 2014).

Tapia y Castro ofrecen una definición de lo que se entiende por Colegio Rural Agrupado: “centro educativo donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria en un entorno rural. (...) es un centro único, con aulas dispersas en diferentes localidades más o menos cercanas” (2014: 416-417). De las localidades que forman parte de un CRA, cantidad que depende de la demografía, aquella que cuente con más unidades, será la sede, y, por tanto, en la que se establezca el equipo directivo.

Un aspecto que caracteriza a los CRA es la agrupación del alumnado en aulas multigrado.

Bustos define multigraduación como “tipo de agrupamiento en el que alumnado de diferentes edades comparte las condiciones propias del aula” (2010: 356).

Una de las ventajas de estos agrupamientos es la tutorización entre iguales o aprendizaje contagiado, que consiste en el enriquecimiento de los niveles inferiores y la mejora del nivel educativo de los superiores, lo que fomenta que el alumnado adquiera una mayor autonomía (Bustos, 2010; Santos, 2011; Tapia y Castro, 2014).

Boix (2011) señala una serie de características que poseen las aulas multigrado.

- Autonomía de aprendizaje: permite al alumnado a “valerse por sí mismo de forma individual y en relación al grupo” (ibídem: 18) y al docente a “planificar el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el trabajo independiente del alumnado de los ciclos medios y superiores para poder atender, si es necesario, a los niveles inferiores, con menos autonomía de aprendizaje” (ídem).
- Alumno-tutor: “se aprovecha la capacidad y/o la competencia de mediador que puede tener un mismo alumnado para ayudar a sus compañeros en la adquisición de conocimiento/información” (ibídem: 19).
- Interacciones que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales, (...) se asumen valores democráticos y se establecen niveles diferentes de integración de sus miembros” (ibídem: 20).

Para llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos, es importante “el empleo de técnicas de agrupamiento, la racionalización del tiempo y el espacio, o la programación de aula” (Bustos, 2010 citado en Bustos, 2013: 33). A dichas estrategias metodológicas se les ha ido denominando como “didáctica multigrado” (Bustos, 2013, 2014).

Abós, Boix y Bustos, por su parte, proponen una serie de “posibilidades didácticas en el aula multigrado”:

Aplicación de estrategias globalizadoras	Los métodos activos, como proyectos, centros de interés o talleres, tienen un sentido contextualizado cuando se aplican específicamente a la realidad multigrado. Con presencia de temáticas simultáneas en todos los grados y las áreas del currículum, favorecen la interdisciplinariedad.
Utilización curricular del medio	El entorno de numerosos centros rurales es fuente inagotable de conocimiento. Aglutinar tales saberes favorecen la interacción con el medio, la concienciación medioambiental o iniciativas de investigación como estrategia de aprendizaje experimental.

Integración de la comunidad y la cultura local	Los saberes de las personas y las comunidades en las que se inserta el centro y el alumnado pueden ser generadores de aprendizajes y pueden integrarse en la programación escolar.
Organización de “agrupamientos multigrado” en la multigraduación	Favorecen el contacto interedad y, por tanto, que se hagan circular por contacto directo aprendizajes entre los diferentes grados. Aumentan el factor de heterogeneidad en cada grupo en relación a agrupamientos por grados.
Intercalado de tiempos-espacios comunes y tiempos-espacios graduados	Las secuencias didácticas utilizadas conjuntamente para diferentes grados suelen partir de un tiempo de tarea en común (multigrado), para realizar después ajustes didácticos (graduados) y, posteriormente, concluir en tareas conjuntas (multigrado).
Realización de monitorizaciones entre alumnado	Entre alumnado mayor-menor, o entre alumnado de diferente nivel de competencia curricular, los apoyos mutuos ayudan a potenciar aprendizajes, afectos y socializaciones.

Tabla 2. "Posibilidades didácticas en el aula multigrado".
Fuente: Abós, Boix y Bustos, 2014 citado en Bustos, 2014: 122.

Para concluir esta conceptualización, abarcando desde lo más amplio, el medio rural, hasta lo más concreto, el aula multigrado, podemos afirmar que la escuela rural “es necesaria para garantizar a los alumnos del contexto rural español una educación de calidad que les compensen de las desigualdades que tienen por no vivir en un espacio urbano” (Cabello, 2011: 104).

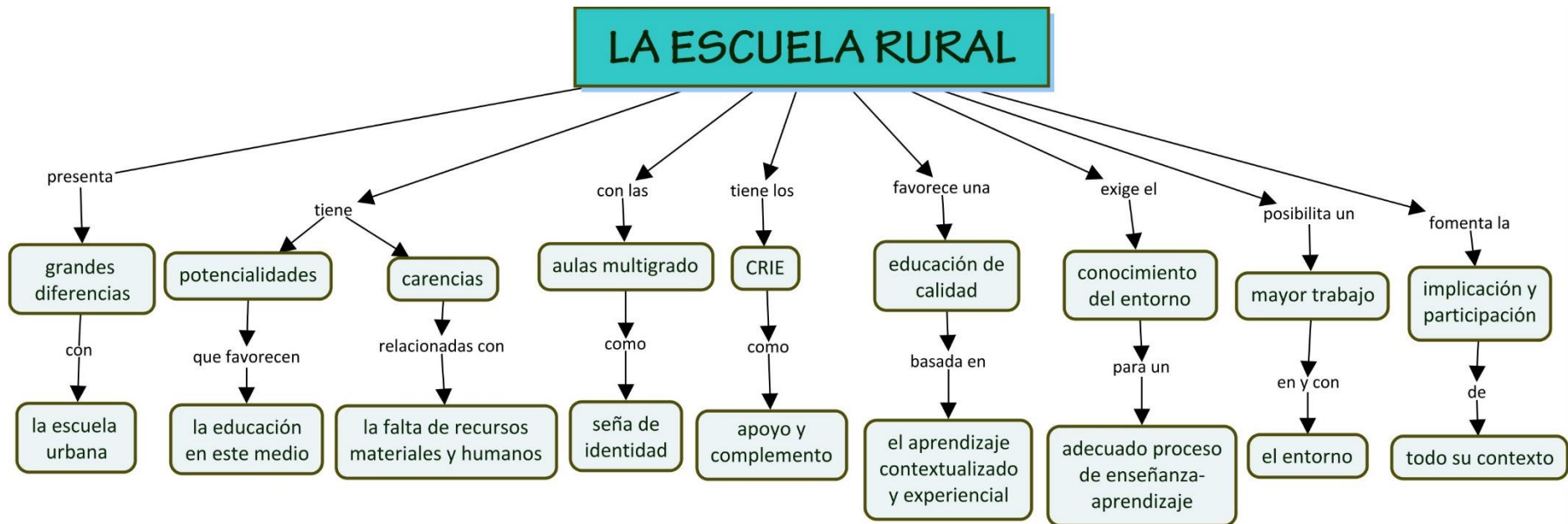


Figura 3. Mapa conceptual de escuela rural.
Fuente: elaboración propia.

5.1.2. Legislación y antecedentes históricos

Realizada la conceptualización que gira en torno a la escuela rural, procedemos a llevar a cabo un recorrido por la legislación que se ha ido modificando hasta llegar al sistema educativo actual.

En primer lugar, podemos decir que la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), marcó el inicio del sistema educativo actual (Abós y Lorenzo, 2019; Berlanga, 2009, 2014).

Las escuelas unitarias comenzaron a desaparecer debido a que una de las medidas de la LGE fue eliminar los centros que no contaran con un mínimo de 240 matrículas, profesorado especialista y un docente por unidad del mismo nivel (Berlanga, 2014; Santamaría, 2012a).

Garrido (2005) y Santamaría (2012b) señalan como una de las actuaciones más importantes de la Ley General de Educación, la implantación de la Enseñanza General Básica (EGB) desde los 6 hasta los 14 años, el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Formación Profesional de Primer Grado (FPI). En cuanto a la EGB, se divide en dos etapas: de 1º a 5º, en la que el alumnado es atendido por un docente único, y de 6º a 8º, en la que el alumnado es atendido por profesorado especialista (Santamaría, 2012b).

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa propone, como algunos de sus objetivos:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. (MEC, 1970: 12526)

Comentar que la única vez que aparece la palabra “rural” es en el artículo 132.1: “implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas” (ibídem: 12541). Así,

observamos que se coloca, en un mismo plano, a la escuela rural y la escuela urbana, de tal forma que no se hace referencia al contexto rural como tal, obviando sus necesidades y dificultades. De hecho, Santamaría señala que, con esta “igualdad de oportunidades”, lo que se pretendía era formar un “nuevo modelo de ruralidad: la ruralidad industrializada” (2012b: 9), la cual consiste en la negación de los valores rurales y el elogio a los urbanos e industriales.

En 1978, con la llegada de la Constitución Española, se reconoce el derecho a la educación de todos y todas, y se establece, en el artículo 27.2, que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Congreso de los Diputados, 1978: 29318).

En la siguiente década, 1980, se implanta la Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), la cual “se preocupó únicamente de proteger los privilegios de los titulares de centros privados en detrimento de una enseñanza pública para todos” (Berlanga, 2009: 3), sin tener en cuenta, de nuevo, a la escuela rural, pues no se hace referencia a ella en ningún artículo.

Uno de los cambios de esta ley con respecto a la anterior, es el artículo 22, que señala lo siguiente: “los centros públicos de Educación Preescolar, de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional se denominarán Centros Preescolares, Colegios, Institutos de Bachillerato e Institutos de Formación Profesional, respectivamente” (MEC, 1980: 14634).

En 1983, se establece el Real Decreto sobre Educación Compensatoria, cuyo objetivo fue “corregir las desigualdades ante el sistema educativo en que se encontraban determinados grupos sociales y tras las que subyacían razones económico-sociales o de ubicación en zonas geográficas especialmente deprimidas desde el punto de vista educativo” (Berlanga, 2009: 3; Recio et al, 2009). Varias de las actuaciones de dicho decreto, las cuales aparecen en el artículo 2, son: apoyar a los centros con menos de tres unidades e incentivar al profesorado que trabaje en centros de difícil desempeño (MEC, 1983). En este periodo, se produce el nacimiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) con la finalidad de favorecer “el desarrollo personal y social del alumnado de las escuelas rurales ofreciendo alternativas a las dificultades que existían por pertenecer a un medio, en este caso geográfico, desfavorecido” (Abós y Lorenzo,

2019: 10). Sin embargo, “los C.R.I.E.T.s fueron legalmente instituidos, muchos años después, en virtud de la Orden Ministerial de 29 de abril de 1996 de Creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa en un momento de gran interés político” (Berlangua, 2002: 310).

En 1985, se promulga la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la cual “representó un deseo de plasmar los criterios básicos del socialismo democrático en el sistema educativo, en lo político y desde una ideología que obtuvo el respaldo mayoritario de los españoles” (Berlangua, 2009: 4). Además, a pesar de que propone un “planteamiento de compensación de desigualdades y la posibilidad de adaptación al contexto en el que se ubiquen los centros” (Abós y Lorenzo, 2019: 8), no se nombra el medio rural como tal en ningún momento, de tal manera que existe un vacío en cuanto a legislación que decreta la escuela rural. Sin embargo, en el primer artículo, se señala que “todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad” (MEC, 1985a: 21016).

En 1987, se acepta el Real Decreto sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados (CRA) de Educación General Básica. En este Decreto, tras realizar un análisis de lo que supuso la LGE para la escuela rural, se expone su objetivo:

Hacer posible que el deseable mantenimiento de pequeñas Escuelas no vaya en detrimento de su fortaleza organizativa mediante la constitución de Colegios Rurales Agrupados promovidos por la Administración educativa y las comunidades rurales a partir de proyectos pedagógicos u organizativos concretos. Dichos Colegios podrán revestir las formas de organización más adecuadas a las características geográficas y socioculturales de cada ámbito rural mediante una distribución flexible de las instalaciones docentes y deportivas de los equipamientos y de la propia actividad docente. (MEC, 1987: 473)

En el artículo 1 de este Decreto, se señala que: “los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica podrán constituirse por agregación de unidades escolares existentes en una o varias localidades o por conversión de las actuales concentraciones escolares” (ídem).

Previo a la elaboración de la LOGSE, en 1989 se creó el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo, el cual trataba de modificar la forma de comprender la escuela rural. Tal y como señala Bernal, a pesar de que promueve el sostenimiento de las

pequeñas escuelas, sigue “sin afrontar de forma clara los problemas pendientes y las cuestiones endémicas de la escuela rural” (2009: 3).

En 1990, se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), con la que “la escuela rural confiaba en su definitivo afianzamiento, en la constitución de un modelo que recogiera la diversidad de un contexto diferente y diverso” (Berlanga, 2009: 4). Con esta ley se produjo un avance en el sistema educativo en base a varios aspectos. Uno de ellos fue la incorporación en primaria de las especialidades, de tal forma que la responsabilidad de un grupo de alumnos y alumnas, ya no recaía totalmente en el maestro o maestra tutor o tutora. Así, el profesorado debía trabajar en equipo, aunque la coordinación que se llevaba a cabo no era la necesaria (Santamaría, 2012a).

En cuanto a la referencia que hace esta ley a la escuela rural, únicamente hace hincapié en ella en el artículo 65.2, en el que se expone que:

Excepcionalmente, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado. (MEC, 1990: 28937)

En 1995 se elaboró la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), la cual:

Da nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y completa un marco legal capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de la enseñanza y su mejora. (MEC, 1995a: 33653)

Así, “profundiza en aspectos que necesitan ser legislados y completados sobre la ley anterior y vigente” (Ibáñez, 2014: 13).

En 1996 se acepta la Orden de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa, la cual señala que sus objetivos prioritarios son “la contribución a la mejora del proceso de evolución personal y de socialización de los alumnos y alumnas del ámbito rural, y (...) el apoyo al desarrollo del currículo escolar” (MEC, 1996: 16557).

En 2002 se promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), cuyo objetivo es aquello que indica su propio nombre: la calidad educativa para todos y todas. Sin embargo, según el Colectivo Baltasar Gracián, las actuaciones de esta ley “acelerarán el proceso de privatización (...); contribuirán a agudizar la regulación regresiva del flujo escolar, desviando a la mayoría a niveles de aula o escasa cualificación; y, consecuentemente, degradarán aún más las condiciones de trabajo del profesorado” (2002: 6-7).

En cuanto a la referencia de la LOCE al contexto rural, aparece en el artículo 41.1, en el que se señala lo siguiente:

Las Administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa. (MECD, 2002: 45200)

En 2006 se promulgó la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual “reinterpretó la “cultura del esfuerzo” como algo compartido por toda la comunidad educativa por el bien de la Educación (...) y señaló su compromiso por preparar a los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía con actitud crítica responsable” (Ibáñez, 2014: 23).

En este caso, se destina un artículo únicamente para hablar del contexto rural:

Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades. (MEC, 2006: 17181)

Actualmente, la ley vigente es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013, la cual se trata de una modificación de la LOE, por lo que esta última no se deroga. Tal y como podemos leer en dicha ley:

La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones

extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años.
(MECD, 2013: 97862)

Uno de los cambios con respecto a la LOE es la eliminación de los ciclos en Educación Primaria y la reorganización de algunas asignaturas (Ibáñez, 2014).

La modificación que influye al contexto rural es el número seis:

3. En los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales. (MECD, 2013: 97870)

Según Berlanga, “el periodo que va desde la publicación de la LOPEG hasta nuestros días, está definitivamente marcado por el proceso de transferencias educativas de las Comunidades Autónomas que no disponían de ellas” (2009: 4; 2014: 13).

Finalmente, creo importante hacer referencia a uno de los últimos decretos promulgados en Aragón. Este es el Decreto 83/2018 por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento. En este decreto se propone lo siguiente:

Ante la peculiar situación geográfica y demográfica de nuestra Comunidad Autónoma, donde un municipio representa más de la mitad de la población total, se considera necesario efectuar una prospección que permita ofrecer propuestas generales para una adecuada estructuración del modelo educativo propio de la escuela rural aragonesa, que indirectamente favorezca el desarrollo del medio rural en general, teniendo en cuenta sus necesidades actuales y aquellas otras que se pudiesen plantear de cara al futuro. (MECD, 2018a: 15362)

Además, se plantea con el siguiente objetivo:

Que sirva como punto de encuentro y participación entre distintas Administraciones Públicas y entidades privadas vinculadas a la educación en el medio rural, y dar respuesta a la problemática y necesidades que se dan en el medio educativo rural, especialmente en aquellos territorios que presenten unas características demográficas y geográficas singulares. (MECD, 2018a: 15362)

Sin embargo, en 2019 se crea el Decreto 49/2019 por el que se modifica el Decreto 83/2018 en cuatro de los artículos.

5.2. Educación inclusiva

5.2.1. Conceptualización

La idea de una educación inclusiva tiene su origen a finales de los años 80 y comienzos de los 90, en Estados Unidos, como un movimiento respaldado por toda la comunidad educativa, “que luchan contra la idea de que la Educación Especial (...) estuviera encapsulada en un mundo aparte” (Arnaiz, 2011: 23). Este movimiento educativo simboliza el fomento del derecho a una educación de calidad para todos y todas (Arnaiz, 2011; Blanco, 2006). Sin embargo, la finalidad de la inclusión no es sólo en términos educativos, sino en cuanto a exclusión social, étnica, religiosa, de género y económica (Arnaiz, 2012). En relación a esta idea, esta misma autora señala que la inclusión “propone la construcción de políticas no segregadoras que eviten procesos de exclusión y apuesten por la inclusión de todos los ciudadanos, sobrepasando así el marco meramente educativo” (ibídem: 29).

Haciendo referencia únicamente a la inclusión en educación, desde hace unos años, el interés por este término ha ido aumentando, de tal forma que muchos autores y autoras se han dedicado a tratar de formar una definición completa de dicho concepto.

Una de las definiciones más aceptadas y que, de hecho, aparece en la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, es la que señala la UNESCO:

Proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (2005 citado en UNESCO 2008: 8)

Duk comenta que “el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano” (2000: 2).

Parrilla define inclusión como “fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)” (2002: 12), y hace referencia a la orientación inclusiva como derecho de todas las personas. Además, habla de inclusión como aceptación y respuesta a la diversidad, y, en cuanto a esto, Booth propone diversidad educativa teniendo en cuenta tres aspectos: “participación de

cualquier persona (...), necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje (...) y educación de calidad para todos los alumnos” (2000 citado en Parrilla, 2002: 18).

Blanco comenta que “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones” (2006: 5), de tal manera que tengan las mismas oportunidades de conseguir el fin último de la educación: el desarrollo integral de todo el alumnado.

Barrio define inclusión como “concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad (...) y pretende sustituir al de integración” (2008: 14). A su vez, define diversidad como “necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa” (ídem).

Por su parte, Parra define la educación inclusiva como “enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (2010: 77).

Echeita y Ainscow (2011: 32-34) destacan cuatro elementos que nos permiten definir la inclusión:

- Proceso como búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.
- Presencia, participación y éxito de todos los estudiantes.
- Identificación y eliminación de barreras.
- Énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Arnaiz señala como el objetivo de la inclusión educativa “satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad)” (2011: 24). Además, manifiesta que:

La educación inclusiva requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal de grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tantos distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos. (ibídem: 28)

Esta misma autora amplía la definición incluyendo la diferencia de dicho concepto con el de integración:

La inclusión defiende el aprendizaje y la participación de todos los alumnos con riesgo de exclusión, y no se refiere exclusivamente, como sucedía en el caso de la integración escolar, a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. (Arnaiz, 2012: 31)

La educación en la diversidad es esencia de la inclusión educativa, y, en este contexto, “el centro escolar debe analizar la diversidad que le caracteriza y planificar la respuesta adecuada” (Domingo, 2012: 2).

Echeita es de la opinión de que la inclusión en educación es “la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (2008: 11), y, unos años más tarde, este mismo autor, comenta que la inclusión educativa supone:

Articular con equidad para todo el alumnado las tres dimensiones referidas: acceder o estar presente en los espacios comunes/ordinarios donde todos se deben educar; participar, convivir y tener un bienestar acorde con la dignidad de todo ser humano y, finalmente, aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad. (Echeita, 2017: 19)

La definición más actual que encontramos acerca de educación inclusiva es la que ofrece Crisol: “la Inclusión Educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todo el alumnado (...) con especial énfasis en aquel alumnado que está en riesgo de ser excluido o marginado” (2019: 2), una idea presente en las definiciones anteriores.

Finalmente, creo importante señalar alguna de las estrategias que se proponen para favorecer la inclusión. Arnaiz comenta que la educación inclusiva necesita:

Contextos de aprendizaje más ricos y flexibles que contemplen la diversidad como una fuerza positiva que debe ser reconocida, celebrada y atendida. Se requieren, en consecuencia, escuelas (...) que enfatizan aspectos prácticos basados en la experiencia y en el aprendizaje activo y cooperativo. (...) Otras acciones imprescindibles serían el apoyo al profesorado, el establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles y acordes a las habilidades e intereses de una población tan heterogénea como la que hoy en día está escolarizada en los centros, y la formación de toda la comunidad educativa. (2011: 29)

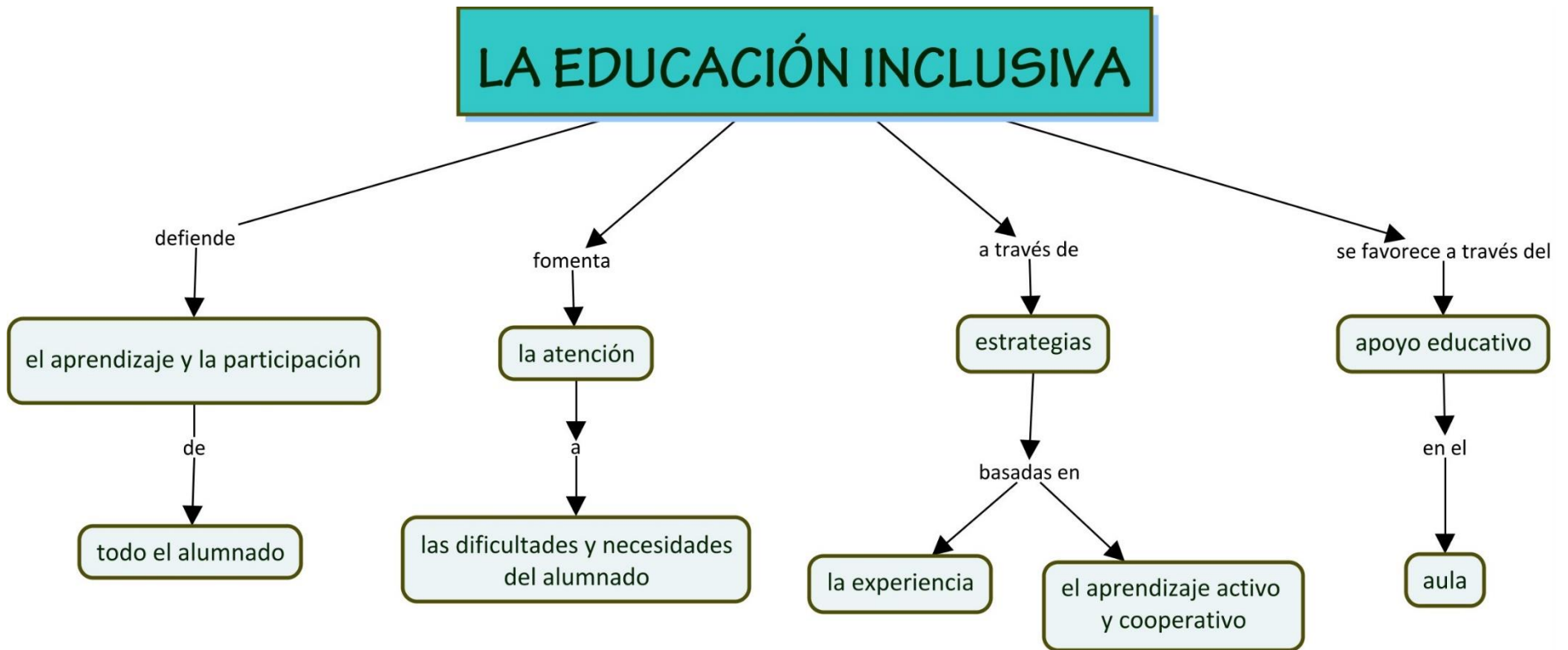


Figura 4. Mapa conceptual de educación inclusiva.
Fuente: elaboración propia.

5.2.2. Legislación y antecedentes históricos

Definido el término que nos ocupa, procedo a realizar un análisis de la legislación, en este caso, de cómo la inclusión y la diversidad se ha ido teniendo en cuenta en la misma.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, es la que habla, por primera vez, de atender a las personas con necesidades especiales. De hecho, le dedica un capítulo completo a la Educación Especial. En dicho capítulo, tiene en cuenta a las personas con discapacidad, llamados deficientes e inadaptados, y a los que tienen altas capacidades, llamados superdotados:

Artículo cuarenta y nueve.

Uno. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Dos. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos. (MEC, 1970: 12532)

De esta manera, esta ley “organiza la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario, centrado en los colegios y unidades de educación especial” (García, 2017: 256), por lo que tiende a la segregación.

En 1975, se establece el Decreto 1151/1975 por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, cuyo objetivo aparece en el artículo 1.2:

La progresiva extensión y perfeccionamiento del sistema de Educación Especial, concebido como proceso formativo integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, cuya aplicación personalizada se requiere para la superación de deficiencias e inadaptaciones y para la plena integración en la sociedad de las personas afectadas. (MEC, 1975: 11770)

García señala que este Instituto “velará exclusivamente por el funcionamiento y ordenación de la educación de los alumnos con discapacidad” (2017: 256).

En 1978, se elabora el Plan Nacional de Educación Especial, el cual desarrolla los principios de la LGE e inspira la legislación posterior (Lorenzo, 2009).

Ese mismo año, se publica el Informe Warnock, el cual incorpora un nuevo concepto más amplio: Necesidades Educativas Especiales (NEE). Así, no trataba de normalizar a los niños con NEE, sino de aceptar a todos y todas y ofrecer las mismas oportunidades que al resto, de forma que se comienza a hablar de integración escolar (Parra, 2010). De esta manera, “con el concepto de necesidades especiales se evita el lenguaje de la deficiencia, del trastorno o déficit individual, y se pone el énfasis en la respuesta educativa que la institución debe ofrecer” (González, 2009: 435).

En el caso de la Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), no hace referencia, en ningún momento, a la Educación Especial, ni a las personas con necesidades especiales.

En 1982 aparece la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). En el Título primero, del artículo 1 al 6, se exponen los principios generales, los cuales, tal y como se comenta en el artículo 1, se basan en la Constitución de 1978, haciendo referencia a los derechos de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad (MEC, 1982a). Así, “recoge los aspectos anteriores a la Constitución y las Declaraciones de las Naciones Unidas” (Cerdá e Iyanga, 2013: 153).

A raíz de esta ley, se promulga el Real Decreto de ordenación de la Educación Especial en ese mismo año. Este Decreto realza los elementos a los que se hace referencia en la LISMI y, en el artículo 1, se especifica que la finalidad de la Educación Especial es “preparar mediante el tratamiento educativo y rehabilitación adecuados, a las personas que presenten deficiencias o inadaptaciones para su incorporación tan pleno como sea posible, en cada caso, a la vida social” (MEC, 1982b: 29118). Comparando esta finalidad con la que aparece en la LGE, observamos que este último decreto completa la que se especifica en la ley de 1970. Además, en el artículo 4, concreta las diferentes formas en las que se impartirá la Educación Especial (ídem):

- a) Integración completa en Unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados.
- b) Integración combinada entre Unidades ordinarias de enseñanza y de Educación Especial.
- c) Integración parcial mediante escolarización en Unidades de Educación Especial en Centros de régimen ordinario.
- d) Escolarización en Centros específicos de Educación Especial.

En 1985, se elabora otro Real Decreto de ordenación de la Educación Especial, el cual modifica y complementa el anterior. En este Decreto se señala que:

Las líneas fundamentales del presente Real Decreto pueden concretarse en que prevé, en primer lugar, que la institución escolar ordinaria sea dotada de unos servicios que incidan en su dinámica, con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela; en segundo lugar, que esa misma institución escolar contemple la existencia de Centros específicos de educación especial, que permitan aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de aprendizaje del alumno disminuido, y en tercer y último lugar, que se establezca la necesaria coordinación dentro del sistema educativo, de forma permanente, de los Centros de Educación Especial con los Centros ordinarios. (MEC, 1985b: 6917)

En el mismo año, se promulga la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en la cual se hace referencia a la Educación Especial únicamente en una ocasión, en el artículo 41.3, en el que se dispone que:

En los Centros preescolares, en los de Educación General Básica con menos de ocho unidades, en los que atiendan necesidades educativas de diversos municipios, en las unidades o Centro de educación permanente de adultos y de Educación Especial, así como en aquellas unidades o Centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo a la singularidad de los mismos. (MEC, 1985a: 21019)

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE):

Refuerza los principios de normalización e integración presentes en la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1982) y el Real Decreto sobre la nueva Ordenación de la Educación Especial (1985). (Cerdá e Iyanga, 2013: 154)

En dicha ley, se hace referencia a la Educación Especial en varias ocasiones, e incluso le dedica un capítulo. Además, uno de los avances más importantes de esta ley en cuanto a este aspecto es la incorporación del concepto de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), señalando que “el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (MEC, 1990: 28934) y que la

atención a este alumnado “se regirá por los principios de normalización y de integración escolar” (ídem).

En 1995 surge el Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que insiste en la regulación de recursos y de la atención al alumnado con NEE (MEC, 1995b).

Unos meses más tarde, se elabora la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), la cual indica que se debe garantizar la escolarización en centros públicos al alumnado con NEE (MEC, 1995a), y define a este alumnado como “aquellos que requieran (...) determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas” (ibídem: 33660). Asimismo, dedica una disposición adicional para la escolarización de este alumnado, reforzando los principios de normalización e integración que aparecían, anteriormente, en la LISMI.

En el año 2000, en el caso de Aragón, se elabora el Decreto de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Los principios por los que se rige la atención al alumnado con NEE son: normalización, integración, individualización, compensación, participación y cooperación, y colaboración y coordinación. En este decreto, se comenta la escolarización de este alumnado, la relevancia de los recursos tanto personales como materiales para la mejor atención posible, la preparación del profesorado, las adaptaciones del currículo, la orientación e intervención psicopedagógica, y la importancia de la detección temprana de necesidades.

En 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la cual habla de alumnado con necesidades educativas específicas, término que incluye al alumnado extranjero, al superdotado y al denominado ACNEE. Además, dedica un capítulo a la atención de este alumnado, señalando, como principio fundamental, la igualdad de oportunidades para una educación de calidad (MECD, 2002).

Un año más tarde, se elabora la Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal a las personas con discapacidad. Esta ley se promulga con el objetivo de complementar la LISMI y, por lo tanto, promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Además, señala dos estrategias para

alcanzar estos objetivos: la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal (MECD, 2003).

En 2006 entra en vigor la Ley Orgánica de la Educación (LOE). Uno de los principales cambios de esta ley en cuanto a las anteriores es la nueva denominación de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), de tal forma que ya no solo se habla de necesidades educativas especiales, sino también por dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía, o condiciones personales o de historia escolar (MEC, 2006). Además, es la primera ley en la que se habla de inclusión, pues se señala que:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. (MEC, 2006: 17163)

Asimismo, se habla del principio de normalización y la no discriminación. En cuanto a la escolarización del alumnado con NEE, se llevará a cabo en los centros ordinarios, excepto en los casos en los que sus necesidades no puedan ser atendidas de forma adecuada en dichos centros (MEC, 2006). Así, “la LOE representa un paso definitivo hacia la educación inclusiva” (García, 2017: 259).

Finalmente, en el 2013 se elabora la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual introduce pequeñas modificaciones. Uno de los cambios que influye en la inclusión es la incorporación al término ACNEAE del alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH). Además, añade una sección para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, en la cual se nombran los principios de normalización, inclusión y no discriminación, y se recalca la importancia de una temprana identificación para una correcta y pronta intervención (MECD, 2013).

Posteriormente, no ha entrado en vigor ninguna nueva ley orgánica. Sin embargo, centrándonos en la Comunidad Autónoma de Aragón, se han elaborado distintos Decretos y Órdenes que concretan la atención a la diversidad y la inclusión.

En 2014, entró en vigor el Decreto 135/2014 por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. En este decreto se señala que las medidas de atención

a la diversidad se definirán en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y se concretarán en las programaciones didácticas, los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) y los planes de mejora (MEUCD, 2014a). Además, divide las medidas de intervención en generales y específicas. Las primeras las define como “diferentes actuaciones de carácter ordinario que, definidas por el centro de manera planificada y formal, se orientan a la promoción del aprendizaje y del éxito escolar de todo el alumnado” (ibídem: 24832) y las segundas como “diferentes propuestas y modificaciones en los elementos que configuran las distintas enseñanzas con objeto de responder a la necesidad específica que presenta un alumno en concreto y de forma prolongada en el tiempo” (ídem). A su vez, las medidas específicas se dividen en básicas, las cuales “no implican cambios significativos en alguno de los aspectos curriculares y organizativos” (ibídem: 24833), y extraordinarias, las cuales “implican cambios significativos” en alguno de dichos aspectos (ídem). En el caso de este decreto, las medidas generales van dirigidas a todo el alumnado y las específicas a los ACNEAE.

Este decreto está concretado por la Orden de 30 de julio de 2014, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, en el que se comenta que “un alumno presentará necesidad específica de apoyo educativo cuando así se determine como resultado de la evaluación psicopedagógica” (MEUCD, 2014b: 25182), y por la Orden de 30 de julio de 2014, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la que se señala lo siguiente:

La intervención orientadora ha de contribuir a la mejora de la institución escolar, mediante un apoyo permanente que ayude a los centros a fomentar el trabajo coordinado de los equipos docentes, a incorporar innovaciones metodológicas y materiales didácticos, a establecer medidas de atención a la diversidad y a desarrollar estrategias que permitan la intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado escolarizado. (MEUCD, 2014c: 25230)

En 2017, dicho decreto es derogado por el Decreto 188/2017 por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia de las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. En este caso, define la respuesta educativa inclusiva como “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema

educativo” (MECD, 2017: 36456). Una de las modificaciones con respecto al anterior decreto es el cambio de la denominación de “medidas de intervención educativa” por “actuaciones de intervención educativa”. Sin embargo, este no es el mayor cambio, pues, mientras con el Decreto 135, las medidas específicas eran dirigidas a todos los ACNEAE, actualmente sólo se denominará ACNEAE al alumnado con NEE o al resto de categorías que tengan actuaciones específicas.

En relación al apoyo educativo, en el Decreto 188/2017 se señala lo siguiente:

1. Se entiende por apoyo educativo las diversas actuaciones, recursos y estrategias que aumentan la capacidad de los centros escolares para promover el desarrollo, el aprendizaje, los intereses y el bienestar personal de la totalidad del alumnado.
2. Las actuaciones de apoyo educativo se proporcionarán con carácter general en el aula de referencia, escenario básico que posibilita la presencia, la participación, la socialización y el aprendizaje de todo el alumnado. (ibídem: 36459)

En cuanto a las órdenes que lo concretan, éstas son la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la que se expone que “es conveniente sustituir una estructura compuesta por servicios generales y equipos especializados, por una red de orientación que acompañe al alumnado en esa trayectoria y que cumpla con los principios establecidos anteriormente” (MECD, 2018b: 19637), y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, en la que se define la respuesta educativa inclusiva como “toda actuación que personaliza la atención al alumnado, fomentando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (MECD, 2018c: 19662), ambas vigentes actualmente. En el caso de la Orden ECD/1005/2018, en el Anexo IV se expone la descripción del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el cual se añade en el Anexo III del presente trabajo.

6. MARCO EMPÍRICO

6.1. Contexto

El colegio elegido para la realización del estudio empírico se ha llevado a cabo teniendo en cuenta que reúne las condiciones adecuadas para la realización de dicho análisis. El centro escogido es el Colegio Público Rural Agrupado Ariño-Alloza situado en la provincia de Teruel.

A pesar de pertenecer a un CRA, el centro que corresponde con el estudio es el que está situado en la localidad de Ariño. Dicha localidad tiene una población de 708 habitantes (2018). El centro cuenta con 48 alumnos y alumnas desde Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. En total, el CRA consta de 6 unidades, 3 en cada localidad, siendo, en ambas, una de Educación Infantil, una de 1º-2º y una para 3º hasta 6º.

La plantilla que forma el centro son: profesora de Educación Infantil, profesora de Educación Primaria y especialistas en Inglés, Educación Física, Francés y Pedagogía Terapéutica. De dicho profesorado, las especialistas en Inglés y Francés son, a su vez, tutoras, y, esta última, junto con la especialista en Pedagogía Terapéutica, son itinerantes con el otro centro perteneciente al CRA. Además, el especialista en Música y la profesora de Religión, acuden únicamente un día a la semana, siendo, así, itinerantes. Por otra parte, el centro cuenta con una orientadora, la cual acude un día a la semana y siempre que sea necesaria su presencia.

En cuanto a las instalaciones, el colegio de Ariño está formado por dos edificios: uno para Educación Infantil y otro para Educación Primaria, los cuales, a su vez, tienen cada uno su propio patio, conectado por unas escaleras. Junto a estas escaleras hay un huerto al que el alumnado acude cada cierto tiempo a recoger alimentos y a plantar.

En el caso de Educación Infantil, cuenta con un aula para las reuniones, otro para posibles desdobles o apoyos fuera del aula, y el aula correspondiente, donde se encuentra todo el alumnado, concretamente 15, de 3, 4 y 5 años.

Por su parte, el edificio de Educación Primaria, cuenta con un aula para 1º y 2º, otro para 3º y 4º, otro para 5º y 6º, y una sala que se utiliza como sala de profesorado y en la que está ubicada la radio. Además, junto a este edificio, se encuentra la biblioteca del centro y el despacho de dirección.

Por otro lado, tanto las familias como el entorno participan en gran medida en el centro, pues al ser Comunidad de Aprendizaje, se involucran en diferentes actividades a lo largo del curso, como grupos interactivos, cuidado del huerto y tareas de biblioteca.

En cuanto a los participantes, en total fueron siete docentes, entre los que están tutoras de Educación Infantil y Primaria, especialistas en Educación Física, Inglés, Francés y Pedagogía Terapéutica, además de la orientadora del centro. El motivo de la elección de estos profesionales es por su experiencia actual en un CRA, de forma que podremos comparar la teoría y la práctica, así como sus opiniones.



Ilustración 1. Entrada al edificio de Educación Infantil.
Fuente: elaboración propia.



Ilustración 2. Edificio de Educación Infantil.
Fuente: elaboración propia.



Ilustración 3. Patio de Educación Infantil.
Fuente: elaboración propia.



Ilustración 4. Entrada al edificio de Educación Primaria.
Fuente: elaboración propia.



Ilustración 5. Edificio y patio de Educación Primaria.
Fuente: elaboración propia.

6.2. Descripción de los informantes

Antes de comentar cuáles han sido los resultados obtenidos de las entrevistas, creo necesario hacer una pequeña referencia al puesto de trabajo que desempeña cada una de las personas participantes, así como comentar brevemente sus años de experiencia. Para respetar el anonimato de dichas personas, se utilizará la codificación explicada en el diseño metodológico del presente trabajo.

Profesorado del centro educativo	Características
E01 / PR01	Profesora de Educación Primaria especialista de francés con 6 meses de experiencia.
E02 / PR02	Profesor de Educación Primaria especialista en Educación Física con 4 años de experiencia, todos ellos en el medio rural.
E03 / PR03	Profesora de Educación Primaria especialista en inglés con 5 años de experiencia, de los cuales 4 son en escuela rural.
E04 / PR04	Profesora de Educación Primaria con 8 años de experiencia, de los cuales 7 son en escuela rural.
E05 / PR05	Profesora de Educación Infantil con 17 años de experiencia, todos ellos en el medio rural.
E06 / PR06	Profesora de Educación Primaria especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, con 3 cursos de experiencia, de los cuales 2 han sido en escuela rural.

Tabla 3. Cuadro de informantes profesorado.
Fuente: elaboración propia.

Equipo de Orientación del centro educativo	Características
E07 / OE01	Orientadora del CRA, con 14 años de experiencia, de los cuales 9 han sido en el medio rural.

Tabla 4. Cuadro de informantes orientación educativa.
Fuente: elaboración propia.

6.3. Análisis de entrevistas

Respecto a las entrevistas realizadas al profesorado del centro y a la orientadora, procedo a comentar los resultados obtenidos. Para llevar a cabo el análisis de estos resultados, he considerado, para una mayor organización, dividirlo en bloques y, a su vez, en las cuestiones planteadas en las entrevistas. En primer lugar, comentaré las respuestas a nivel general de una cuestión, y, en segundo lugar, haré referencia a contestaciones concretas de los informantes, tratando de resaltar aquellas que sean algo diferentes al resto o que aporten la mayor cantidad de datos. Además, en cada cuestión, añadiré un pequeño análisis de la respuesta obtenida.

1. Escuela Rural.

1.1. Diferencias entre escuela rural y escuela urbana.

En cuanto a las diferencias entre escuela rural y escuela urbana, el profesorado hace referencia a cuatro aspectos: alumnado, familias, centro y entorno. En primer lugar, del alumnado destacan: la menor cantidad de alumnado por clase, lo que facilita una atención más individualizada y una mayor adaptación a sus necesidades (E01 / PR01 / 01; E02 / PR02 / 01; E03 / PR03 / 01; E04 / PR04 / 01); la heterogeneidad del grupo tanto de edad como de ritmos de aprendizaje (E02 / PR02 / 01; E04 / PR04 / 01); y el mayor conocimiento del alumnado, que favorece la mayor comprensión de su situación y la adecuada adaptación a sus características (E01 / PR01 / 01; E05 / PR05 / 01). En segundo lugar, de las familias valoran muy positivamente su mayor implicación y el amplio contacto y conocimiento de las mismas (E05 / PR05 / 01; E06 / PR06 / 01). En tercer lugar, del centro subrayan su dimensión y organización, los recursos y servicios, y la innovación (E05 / PR05 / 01) y colaboración del profesorado (E06 / PR06 / 01; E07 / OE01 / 01). Finalmente, del entorno recalcan la cultura del medio y los servicios que nos ofrece (E06 / PR06 / 01; E07 / OE01 / 01).

Una de las respuestas que destaca con respecto a las demás es la que hace referencia a la innovación:

A mi modo de ver, hay dos diferencias bastante significativas. Una es en cuanto a la innovación, ya que el profesorado que comienza a trabajar, el profesorado joven, cuando acaba la carrera y empieza a trabajar como docente, siempre va a tener su experiencia en la escuela rural como primer centro de destino. Suele ser profesorado joven, lleno de ilusión y con muchísimas ganas de innovar. Entonces en la escuela

rural, siempre la innovación está como más consolidada, y es más fácil de desarrollar proyectos de innovación que en la escuela urbana (...) Otra diferencia muy significativa es que, en la escuela rural, al ser escuelas pequeñas, lo que conocemos no sólo al alumnado sino también a las familias, es mucho mayor que en la escuela urbana, aspecto que siempre facilita las relaciones. (E05 / PR05 / 01)

En base a estas respuestas, se puede intuir que todos los informantes tienen claro que hay una gran diferencia con respecto a la escuela urbana, haciendo hincapié, principalmente, a la cantidad de alumnado en las aulas, y a la relación que se crea tanto con este como con sus familias, favoreciendo, así, una individualización de la enseñanza, otra de las características que más mencionan.

1.2. Puntos fuertes de la escuela rural.

En referencia a los puntos fuertes de la escuela rural, los participantes, de nuevo, distinguen cuatro aspectos: alumnado, familias, centro y entorno. En primer lugar, del alumnado destacan la ratio por aula y la multigraduación de estas (E01 / PR01 / 02; E04 / PR04 / 02; E06 / PR06 / 02), la individualización de la atención y de la enseñanza (E02 / PR02 / 02; E03 / PR03 / 02; E06 / PR06 / 02; E07 / OE01 / 02), la cercanía y confianza que se genera (E03 / PR03 / 02; E05 / PR05 / 02; E06 / PR06 / 02), y la autonomía que adquieren (E07 / OE01 / 02). En segundo lugar, referido a las familias, recalcan el conocimiento y la cercanía de estas, la comunicación fluida y su implicación (E03 / PR03 / 02; E04 / PR04 / 02; E05 / PR05 / 02; E06 / PR06 / 02; E07 / OE01 / 02). En tercer lugar, en el centro es importante la coordinación entre los profesionales, la libertad de trabajo de estos y la innovación que se lleva a cabo (E02 / PR02 / 02; E05 / PR05 / 02; E06 / PR06 / 02; E07 / OE01 / 02). En cuarto lugar, subrayan los vínculos y familiaridad con el entorno próximo (E02 / PR02 / 02; E02 / PR02 / 02), y el acceso directo y facilidad de trabajo con este (E07 / OE01 / 02).

La respuesta más completa que recoge todos estos aspectos es la siguiente:

Enseñanza más individualizada y/o personalización de la enseñanza, atención más cercana con el alumnado y sus familiares, mayor implicación de las familias en la vida del centro, mejor coordinación entre los diferentes profesionales, menor ratio de alumnos por profesor y un conocimiento más profundo a nivel curricular y socio personal de cada uno de los alumnos. (E06 / PR06 / 02)

Como se puede observar, aquello que los informantes mencionaban en la cuestión anterior como diferencias con la escuela urbana, es lo que resaltan como puntos fuertes

de la escuela rural. Así, podemos intuir que la escuela rural tiene una gran cantidad de ventajas. De nuevo, señalan la individualización de la enseñanza y la relación tan estrecha que se genera tanto con el alumnado como con las familias.

1.3. Carencias de la escuela rural.

Respecto a las carencias de la escuela rural, de forma unánime, el profesorado destaca los recursos materiales y humanos (E01 / PR01 / 03; E02 / PR02 / 03; E03 / PR03 / 03; E06 / PR06 / 03). Además, se hace una referencia concreta a los servicios culturales que están presentes en menor medida en la escuela rural que en la escuela urbana, aunque se señala el Internet como herramienta que nos acerca estas realidades (E05 / PR05 / 03). Por otra parte, en un caso se nombra la escasa socialización del alumnado (E07 / PR07 / 03).

La respuesta que difiere entre el resto es la siguiente:

La inestabilidad del profesorado, sobre todo, porque cada año hay que empezar de nuevo con profesorado nuevo. (E04 / PR04 / 03)

Comparando la cantidad de elementos a los que hacen referencia en esta cuestión y en la anterior, se puede observar que los informantes encuentran más puntos fuertes que carencias. En este caso, hacen especial referencia a los recursos como una de las desventajas de la escuela rural.

1.4. Aulas multigrado.

Referido a las aulas multigrado, los entrevistados tienen en cuenta dos visiones: el profesorado y el alumnado. En cuanto al profesorado, comentan que, al haber una mayor diversidad de ritmos de aprendizajes, el tener que adaptar la metodología y las actividades al alumnado de las aulas multigrado, supone un mayor trabajo y esfuerzo (E01 / PR01 / 04; E04 / PR04 / 04; E05 / PR05 / 04). La ventaja más importante que destacan es que estas características favorecen el trabajo con metodologías más activas e inclusivas, trabajo cooperativo y ayuda entre iguales (E01 / PR01 / 04; E02 / PR02 / 04; E05 / PR05 / 04). Respecto al alumnado, la respuesta unánime del profesorado es que, claramente, supone una ventaja, pues se fomenta la ayuda entre iguales (E01 / PR01 / 04; E02 / PR02 / 04; E03 / PR03 / 04), lo que promueve las relaciones de solidaridad, cooperación y ayuda (E05 / PR05 / 04). Además, se favorece la adquisición de autonomía (E03 / PR03 / 04; E07 / OE01 / 04).

Entre las respuestas, uno de los informantes destaca la ventaja del trabajo por proyectos del centro, la cual favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas multigrado:

Para los niños es una ventaja y para el profesorado es una desventaja, en cuanto que supone mucho más trabajo, pero también nos permite, al trabajar por proyectos como trabajamos en el centro, es mucho mejor que no todos hagan lo mismo porque todos pueden adaptarse a dicho proyecto. (E04 / PR04 / 04)

Por otra parte, una de las docentes hace referencia a un aspecto que el resto de informantes no habían tenido en cuenta, el alumnado que necesite una Adaptación Curricular Significativa:

A priori, considero que es una gran ventaja dado que el alumnado de inferior edad puede beneficiarse de la ayuda de otros de mayor edad, así como iniciarse en la interiorización de contenidos de cursos posteriores. No obstante, es cierto que, en ocasiones, por ejemplo, en el caso de alumnado con ACS que presenta un desfase curricular muy significativo (más de 2 cursos), es complicado adaptarse a su Nivel de Competencia Curricular (NCC), dado que supone contemplar otro nivel de enseñanza además de los ya impartidos en el grupo-clase. (E06 / PR06 / 04)

En cuanto a esta cuestión, a través de lo que he podido conversar con el profesorado del centro y la observación durante el periodo de prácticas, es cierto que supone un mayor trabajo, pues hay una mayor diversidad al haber varios cursos en un aula. Sin embargo, creo que es una ventaja, pues a pesar de este trabajo, al llevar a cabo una metodología basada en proyectos, la forma de trabajar del centro permite una mayor adaptabilidad a la diversidad del alumnado. Además, se fomenta el trabajo cooperativo y, algo muy importante, la ayuda entre iguales, pues he observado que todo el alumnado tiene claro su sentimiento de pertenencia al grupo, y que, si puede ayudar a otro compañero o compañera, lo hace sin dudar.

1.5. Objetivo de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE).

De forma unánime, todo el profesorado comenta que, los objetivos de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) son, por un lado, que el alumnado de escuelas pequeñas se pueda beneficiar de recursos materiales y personales con los que no cuentan habitualmente en sus colegios (E02 / PR02 / 05; E03 / PR03 / 05; E04 / PR04 / 05; E05 / PR05 / 05; E06 / PR06 / 05), y, por otro, favorecer la socialización de dicho alumnado

(E01 / PR01 / 05; E02 / PR02 / 05; E03 / PR03 / 05; E04 / PR04 / 05; E06 / PR06 / 05; E07 / OE01 / 05).

Una de las respuestas que recoge ambos aspectos es la siguiente:

Se crearon con el objetivo de acercar recursos materiales a los alumnos de la escuela rural, trabajando contenidos que no se podían llevar a cabo en las aulas rurales por falta de medios, como laboratorio, aula de informática, etc. En la actualidad se trabajan contenidos del currículo, y se suelen seleccionar los contenidos transversales. Además, también se crearon para la socialización del alumnado. Esto ayuda mucho a alumnos de aulas unitarias, donde son únicos en su curso. (E03 / PR03 / 05)

Teniendo en cuenta estas respuestas, se puede intuir que todos los informantes tienen claro cuáles son los objetivos principales de los CRIE. Además de estas entrevistas, al haber hablado durante muchos días con los informantes, he observado que ponen en gran valor las semanas que pasan en el CRIET de Alcorisa. Por un lado, se pone en valor desde la perspectiva del profesorado, al vivir una experiencia de enriquecimiento, conociendo a profesionales de otros colegios rurales. Por otro, destacan, desde la perspectiva del alumnado, tanto el beneficio de recursos materiales y humanos que allí tienen como la socialización que llevan a cabo durante una semana al trimestre.

1.6. Educación de calidad en el medio rural.

En cuanto a la calidad de la enseñanza en el medio rural, todo el profesorado responde que, por supuesto, es posible, y, cada uno de ellos, justifica dicha respuesta con una característica de estas escuelas: variedad de recursos (E01 / PR01 / 06), posibilidad de trabajar en el entorno (E01 / PR01 / 06), innovación (E02 / PR02 / 06), individualización (E03 / PR03 / 06; E06 / PR06 / 06), profesorado con ilusión (E05 / PR05 / 06) y mayor adaptación al alumnado (E06 / PR06 / 06).

Sí, por supuesto. Tiene alrededor una gran variedad de recursos para utilizar. Además, en mi caso, tenemos la autorización de los padres y madres para salir por el pueblo durante el horario lectivo, lo que permite un mayor contacto con la vida fuera del aula. (E01 / PR01 / 06)

Ciertamente sí, de hecho, muchas escuelas rurales están actualmente a la vanguardia de innovación y calidad. (E02 / PR02 / 06)

Sí, la enseñanza individualizada permite una educación de calidad. (E03 / PR03 / 06)

No solo es posible, sino que en muchos casos considero que es mucho mejor que en el medio urbano. (E04 / PR04 / 06)

Estoy convencida de que sí. Lo primero por el profesorado que sale para incorporarse a su labor docente después de terminar la carrera, y va a ser su primer destino. Suele ser un profesorado con vocación, con ganas, con interés, todo eso se va a reflejar en las actividades que va a llevar a cabo, en sus programaciones. Entonces, de entrada, el plantear proyectos nuevos, innovadores, siempre va a tener mayor acogida en la escuela rural por el profesorado que llega nuevo que en una escuela urbana, donde el profesorado ya está, en muchos casos, ya no sólo muy asentado, sino a veces a punto de jubilarse, y no suelen querer el cambio. (E05 / PR05 / 06)

Por supuesto que sí, dado que sus características particulares benefician, como decía, una enseñanza más individualizada y adaptada a las necesidades particulares de cada alumno/a. (E06 / PR06 / 06)

Por supuesto sí. (E07 / OE01 / 06)

Analizando estas respuestas, se puede observar perfectamente que ninguno de los informantes duda de la calidad de la enseñanza que se lleva a cabo en la escuela rural, incluso hacen referencia a una característica que para ellos es importante para justificar dicha calidad, principalmente señalando la individualización de la enseñanza.

2. Escuela Rural y sociedad

2.1. Conocimiento del entorno.

En referencia al conocimiento del entorno al comienzo del periodo de docencia, en tres casos, no lo conocían, y lo que hicieron fue preguntar al profesorado y al alumnado o buscar información (E01 / PR01 / 07; E02 / PR02 / 07; E03 / PR03 / 07), y, en cuatro casos, sí lo conocían, y resaltan la importancia de conocerlo para observar, por un lado, el contexto de nuestro alumnado y, por otro, las posibilidades que nos ofrece (E04 / PR04 / 07; E05 / PR05 / 07; E06 / PR06 / 07; E07 / OE01 / 07).

Uno de los casos que no conocía el entorno, señala la importancia de la formación:

No conocía el entorno, en la universidad nos preparan para colegios ideales y tipo, lejos de la escuela rural. Bueno, lo que hice básicamente fue buscar información e intentar aprender lo máximo posible del entorno y de las posibilidades que nos ofrece. (E02 / PR02 / 07)

A raíz de estas respuestas, se puede intuir que, tanto los que no conocían el entorno como los que sí, creen muy relevante, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tener un conocimiento de cuál es el entorno en el que vive nuestro alumnado y cuáles son las posibilidades para la enseñanza.

2.2. Posibilidad de trabajar en y con el entorno más que en la escuela urbana.

Relacionada a la cuestión anterior, en referencia a la posibilidad de trabajar en y con el entorno en mayor medida que en la Escuela Urbana, las personas entrevistadas responden un rotundo sí, añadiendo que existe una mayor flexibilidad (E01 / PR01 / 08), facilidad, seguridad y accesibilidad (E02 / PR02 / 08; E03 / PR03 / 08; E04 / PR04 / 08; E05 / PR05 / 08; E06 / PR06 / 08; E07 / OE01 / 08).

Una de las respuestas que hace referencia a la importancia del entorno en la escuela rural es la siguiente:

Mucho más. Está claro que en la escuela rural es muy fácil conseguir que el aula no sea solamente la que está inscrita en las cuatro paredes, sino que aula es todo: el patio, el jardín que tienes al lado, el campo, la montaña... El entorno de la escuela rural favorece muchísimo a abrir la escuela a diferentes espacios, diferentes ambientes. Todo está más cerca, lo que facilita ese acceso. También se suele conocer por parte de los niños que viven en este medio rural. Es abrir una ventana al mundo muy fácilmente en la escuela rural. (E05 / PR05 / 08)

A raíz de estas respuestas se puede intuir que todos los informantes ven claro que hay mayor posibilidad de trabajar en y con el entorno que en la escuela urbana, pues señalan la flexibilidad, seguridad y accesibilidad para poder realizar diferentes actividades en el entorno, así como que personas voluntarias se acerquen al centro.

2.3. Nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general.

Respecto al nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general, todo el profesorado comenta que es muy elevado, señalando que se involucran tanto familias del alumnado como personas voluntarias (E01 / PR01 / 09; E02 / PR02 / 09; E03 / PR03 / 09; E04 / PR04 / 09; E05 / PR05 / 09; E06 / PR06 / 09; E07 / OE01 / 09). Además, destacan que, el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje, potencia la participación de los agentes nombrados (E05 / PR05 / 09; E06 / PR06 / 09).

Sin embargo, señalan que:

Creo que es la participación es buena, se involucran en todo lo que se les pide, pero creo que aún se debe concienciar más de que la escuela es un lugar abierto a todo el mundo, aumentando así la participación en ella. (E02 / PR02 / 09)

Todos los profesionales comentan que el nivel de participación es bastante alto, pues el hecho de ser Comunidad de Aprendizaje hace que esa colaboración sea más continua y más directa. A través de la observación, puedo añadir que hay madres y personas voluntarias que participan en los grupos interactivos de cada semana, en las actividades de biblioteca del centro, en las distintas festividades que se celebran, en la convivencia del CRA y en las diferentes actividades que se les requiere. Bien es cierto que la participación depende de las posibilidades y situaciones de cada familia.

3. La educación inclusiva en la Escuela Rural.

3.1. Alumnado.

En relación a la cantidad de alumnado que hay en el centro, en total son 48. Concretamente, en Educación Infantil hay 15 alumnos y alumnas y en Educación Primaria hay 33. En Educación Infantil, seis tienen 3 años, seis 4 años y tres 5 años, y, en Educación Primaria, 10 están en 1º y 2º, 9 en 3º y 4º, y los 14 restantes en 5º y 6º.

Además, una de las entrevistadas añade lo siguiente:

Ya solamente por edad y por diferencia de sexo, se hace necesaria la inclusión de todos. Si a esto añadimos otras diferencias que traen los niños como bagaje, que pueden ser diferencias religiosas, culturales y, por supuesto, de capacidades, nos encontramos siempre con una diversidad, ya no solo de edades por estar en un aula internivelar, sino también de diferentes capacidades, motivaciones, intereses... Entonces hay que procurar una educación inclusiva que atienda todas esas diferencias. (E05 / PR05 / 10)

Teniendo en cuenta las respuestas, se puede observar que la cantidad del alumnado del centro es muy reducida, de tal forma que las todas las aulas son multigrado.

3.2. Dificultades y necesidades del alumnado.

Referido a las dificultades y necesidades presentes en el alumnado del centro, se señalan las siguientes:

Pese a que los dos centros del CRA son pequeños, lo cierto es que contamos con una gran variedad de necesidades, y aquí no solo me estoy refiriendo al alumnado con NEAE. Por ejemplo, en las etapas de educación infantil, además de estar los dos alumnos diagnosticados con un Retraso Global del Desarrollo (únicos ACNEE del centro), tenemos niños y niñas con cierto retraso madurativo o en algún aspecto del desarrollo que también requieren atención individualizada. En la etapa de primaria, contamos con varios alumnos con NEAE, generalmente por DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje), entre los cuales se incluyen dos con capacidad intelectual límite, así como por condiciones personales o de historia escolar (condiciones de salud emocional y situación de desventaja socioeducativa), sobre todo en los últimos cursos (5º y 6º). En dicha etapa, también tenemos alumnos que sin ser NEAE muestran problemáticas en ciertas áreas instrumentales. (E06 / PR06 / 10)

Además, en el caso de Educación Infantil, se destaca la importancia de la respuesta adecuada desde los primeros niveles de aprendizaje:

Quizá las dificultades que yo más aprecio están en el primer nivel, en infantil de 3 años, ya que, cuando llegan los niños al colegio, llegan absolutamente diferentes en nivel madurativo. (...) Pero sí que es cierto que, en primero de infantil, esas diferencias en cuanto a nivel madurativo, pueden, si no se atienden convenientemente, convertirse en dificultades cada vez más significativas, y lo que hay que conseguir es todo lo contrario: partir del nivel madurativo del niño para ir tirando de ellos, y que cada vez evolucionen y su aprendizaje sea más correcto. Además, en 4 y 5 años hay dos alumnos con necesidades educativas específicas, ambos con una adaptación curricular no significativa. (E05 / PR05 / 11)

Se puede intuir que las dificultades y necesidades que tiene el alumnado del centro, son las mismas que se pueden dar en cualquier otra escuela rural u otro contexto.

3.2. Estrategias que favorecen la inclusión.

Haciendo referencia a las estrategias que llevan a cabo y que favorecen la inclusión, el profesorado señala las que él mismo aplica:

En clase están distribuidos por grupos heterogéneos, de manera que unos ayudan a los otros y todos se nutren. Además, siempre que un alumno requiere más tiempo para finalizar la tarea, se lo doy. Por otra parte, intento trabajar los contenidos de diferentes maneras: con esquemas, también texto desarrollado y con imágenes que acompañan y facilitan la memoria visual. Además, recibimos bastantes apoyos de la PT, por lo que el aprendizaje es más individualizado. (E01 / PR01 / 12)

Desde el área Educación Física, lo que intentamos para favorecer la inclusión es intentar trabajar la cooperación y el respeto a los diferentes niveles de aprendizaje. Planteamos tareas abiertas donde pueda haber más de una solución, utilizar metodologías activas que propicien las relaciones sociales, y la creación de ambientes de aprendizaje, donde el alumno actúe de forma libre y autónoma en la elección de tareas. En el área de Ciencias Sociales, intentamos adecuar las actividades a los diferentes niveles. Realizamos actividades de refuerzo y ampliación en función de los diferentes niveles de aprendizaje. Acudimos a trabajo en gran grupo donde deban colaborar para alcanzar un objetivo común, y, en ocasiones, al apoyo entre iguales, donde un alumno con más nivel ayuda a otro. (E02 / PR02 / 12)

Metodología cooperativa, grupos interactivos, aprendizaje basado en el juego, agrupaciones heterogéneas, alumnos ayudantes. (E03 / PR03 / 12)

La atención lo más individualizada posible; hacer muchas actividades grupales; o, como hay de dos edades y de muchos niveles, se hace tutoría entre iguales, de forma que los más mayores ayudan a los que tienen más dificultades; y agrupamientos, no siempre trabajar por cursos, sino intercalándolos. Además, los apoyos favorecen estas metodologías. (E04 / PR04 / 12)

El propio agrupamiento del aula ya favorece las relaciones entre iguales, para que haya cooperación, solidaridad, ayuda, los pequeños siempre tienen ese referente en los mayores. (...) Por otra parte, la metodología, y es algo que también destaco mucho, es una metodología que favorece la inclusión porque, al trabajar por proyectos, procuramos que sean muy variados, que todos los niños, aunque tengan diferentes capacidades, intereses, motivaciones... puedan verse integrados, cómodos, a gusto. (...) El segundo pilar metodológico es, dentro de Comunidad de Aprendizaje, una de las comisiones más importantes que hay no sólo en nuestra Comunidad de Aprendizaje, sino en todas las Comunidades de Aprendizaje que

existen, son los grupos interactivos. (...) se procura que, en los grupos interactivos, se establezcan grupitos pequeños y muy heterogéneos, con mucha diversidad, para que, como digo, el que más está entendiendo o realizando convenientemente la tarea en ese momento, esté ayudando al que le esté costando más. Así, tanto el trabajo por proyectos como los grupos interactivos son dos medidas, además de los apoyos por parte del profesorado, muy importantes en el aula. Por último, el hecho de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de forma que en cada aula hay una pizarra digital interactiva, es un gran recurso para favorecer la inclusión, pues permite la accesibilidad universal al aprendizaje. (E05 / PR05 / 12)

Las estrategias a emplear dependen de las características y del nivel del alumnado. Por ejemplo, en educación infantil prima un apoyo más individualizado, aunque siempre dentro del aula ordinaria. En la etapa de primaria, excepto en casos puntuales (corrección de dislalias), todos los apoyos se realizan dentro del aula ordinaria en pequeño o gran grupo, dependiendo de la actividad. Como metodología, soy muy partidaria del aprendizaje incidental en contextos naturales, del empleo de materiales vivenciales y manipulativos, del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden al estudio en los últimos cursos, así como del empleo del ABJ (Aprendizaje Basado en el Juego). (E06 / PR06 / 11)

Teniendo en cuenta estas respuestas, se puede intuir que, efectivamente, las estrategias que llevan a cabo en sus aulas favorecen la inclusión de todo el alumnado. Además, se observa que no son cerradas, sino que existe mucha flexibilidad y facilidad para modificar la estrategia si se observa que no cumple con lo esperado.

3.4. Apoyos realizados.

Finalmente, en cuanto a los apoyos que reciben las diferentes aulas: Educación Infantil recibe cinco sesiones por parte de la especialista en Pedagogía Terapéutica y varias de apoyo ordinario (E05 / PR05 / 13); 1º y 2º, recibe dos sesiones por parte de la PT y una de apoyo ordinario (E04 / PR04 / 13); 3º y 4º recibe dos sesiones de apoyo de la PT y una de apoyo ordinario (E03 / PR03 / 13); y 5º y 6º recibe cuatro sesiones de apoyo de la PT y una de apoyo ordinario (E01 / PR01 / 13).

Respecto a la necesidad de más apoyos, se señala lo siguiente:

Considero que nuestro centro, para aprovechar más las horas de PT, debería de contar con una especialista en AL, a media jornada, como mínimo. No obstante, lo cierto es que el hecho de que la PT desarrolle funciones de AL también permite un apoyo más globalizado y un trabajo más continuado y progresivo, al desarrollar tareas que

no solo benefician a aspectos del lenguaje sino a otros a nivel cognitivo, socioafectivo y motriz. (E06 / PR06 / 12)

A raíz de lo hablado y lo observado, creo que los apoyos que se imparten son los que las circunstancias permiten, pues hay que tener en cuenta que la especialista en Pedagogía Terapéutica es itinerante con el otro centro, aunque sí es cierto que la mayor parte de las horas las pasa en la localidad de Ariño.

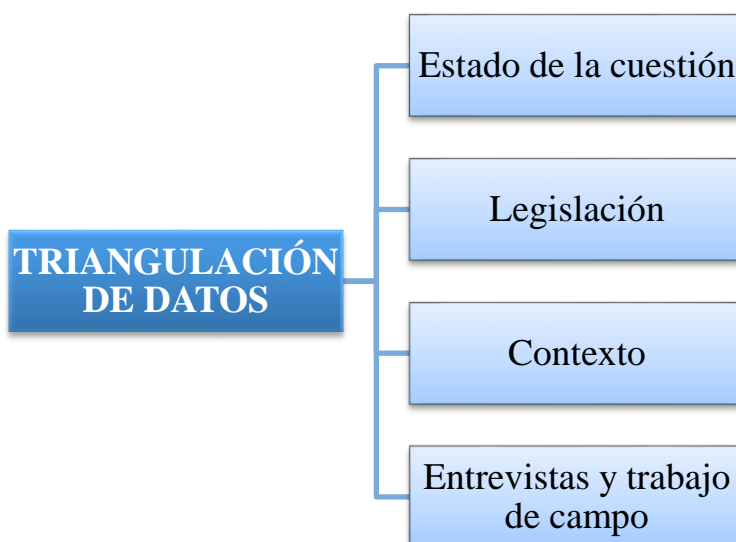
7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con el objetivo de exponer de forma clara y ordenada la recopilación de datos e informaciones obtenidas en el presente estudio, se va a utilizar la técnica de la triangulación de resultados. A través de esta estrategia, se puede comprobar y confirmar los resultados del estudio, dado que se ponen en concordancia la revisión teórica de los conceptos centrales del trabajo y la metodología usada para la obtención de información.

Tal y como afirman Betrián, Galitó, García, Jové y Macarulla, “Denzin establece diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación, organizando posibilidades y alternativas para adoptar la que sea más ajustada al estudio” (2013: 7). Así, dichas formas de triangulación son: de datos, de investigadores, de métodos, de teorías, y múltiple. En el caso de este estudio, se va a llevar a cabo la siguiente triangulación:

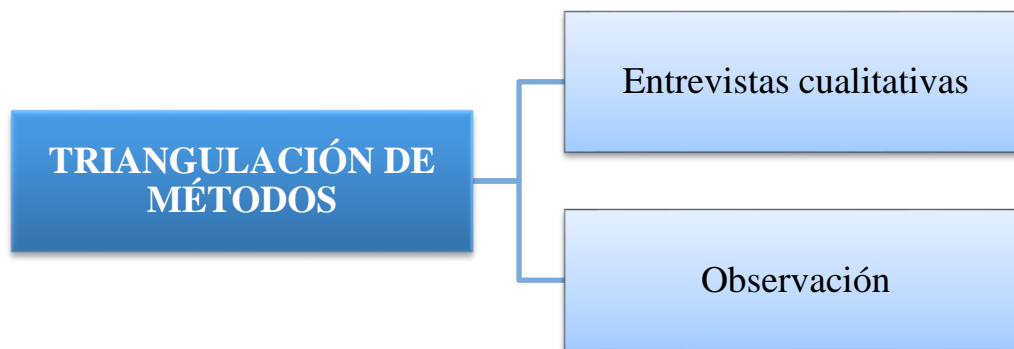
a) De datos:

Los datos se han obtenido a través de diferentes fuentes y documentos. En primer lugar, el estado de la cuestión de los conceptos clave del estudio: la escuela rural y la educación inclusiva; tratando de aportar las ideas, conocimientos y pensamientos más relevantes desde los años 70 hasta la actualidad. En segundo lugar, el análisis de la legislación. En tercer lugar, el análisis del contexto del centro. Y, en cuarto lugar, las entrevistas realizadas a los profesionales de un centro en concreto.



b) De métodos:

Se han realizado una serie de entrevistas cualitativas al profesorado y a la orientadora del centro con el objetivo de obtener unos datos contextualizados en un centro. Además, se ha tenido en cuenta la observación durante el periodo de prácticas.



De esta forma, se expone esta triangulación en un cuadro comparativo que permita analizar una misma cuestión desde las diferentes fuentes de información y a través de distintos medios. Dichas cuestiones corresponden tanto a las cuestiones de estudio como a los ítems de las entrevistas realizadas.

Cuestiones		ESTADO DE LA CUESTIÓN	LEGISLACIÓN	CONTEXTO	ENTREVISTAS CUALITATIVAS	INTERPRETACIONES
ESCUELA RURAL	Diferencias entre escuela rural y urbana	A pesar de que, actualmente, el medio rural no se entiende de igual forma que a principios del siglo XX, pues ha habido una transformación en la sociedad rural, “no dudáramos en destacar que su histórica situación de desigualdad con respecto al entorno urbano parece seguir manteniéndose aún en la actualidad” (Gallardo, 2011: 4).	En la Ley Orgánica de Educación de 2006 se expone que: “Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades” (MEC, 2006: 17181).	Con respecto a las condiciones demográficas, hay una gran diferencia, pues en Ariño hay alrededor de 700 habitantes, gran diferencia con el medio urbano. En cuanto al medio, es más estable y está en contacto directo con la escuela. También hay diferencia en los servicios y los recursos con los que puede contar. Además, se observa que la relación entre las familias y la escuela es muy cercana y continua.	La menor cantidad de alumnado por aula y la heterogeneidad de este, lo que favorece la individualización de la enseñanza; la participación e implicación de las familias; la innovación que se lleva a cabo; y los servicios que ofrece el medio.	Existe una clara diferenciación entre la escuela rural y la escuela urbana. Hay que tratar de que, a pesar de estas diferencias, todo el alumnado pueda tener las mismas oportunidades de aprendizaje, pues la educación es un derecho de todos y todas. Sin embargo, sí es cierto que los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo dependerán del medio en el que se impartan, sino de cómo el contexto es favorable a los mismos.

	Puntos fuertes	<p>La diversidad, unida a la escasa cantidad de alumnado, favorecen que la enseñanza sea mucho más individualizada, lo que posibilita una mayor atención a la diversidad.</p> <p>También se destaca la mayor relación que se crea entre la escuela y las familias, pues es mucho más cercana y continua.</p> <p>Por otra parte, se señala una mayor autonomía a nivel organizativo y curricular, como un beneficio de la escuela rural.</p>	<p>En el Real Decreto 2731/1986 sobre la constitución de los CRA, se expone que: “dichos colegios podrán revestir las formas de organización más adecuadas a las características geográficas y socioculturales de cada ámbito rural mediante una distribución flexible de las instalaciones docentes y deportivas de los equipamientos y de la propia actividad docente” (MEC, 1987: 473).</p>	<p>La cercanía del entorno favorece el trabajo con este, pues los servicios y recursos que hay en él, están al alcance de la escuela con mayor facilidad. La relación que se genera entre las familias y la comunidad, y la escuela, es muy cercana, por lo que la participación es alta. Además, se observa una individualización de la enseñanza y atención a la diversidad.</p>	<p>Enseñanza más individualizada y/o personalización de la enseñanza, atención más cercana con el alumnado y sus familiares, mayor implicación de las familias en la vida del centro, mejor coordinación entre los diferentes profesionales, menor ratio de alumnos por profesor y un conocimiento más profundo a nivel curricular y socio personal de cada uno de los alumnos. (E06 / PR06 / 02)</p>	<p>Destaco, principalmente, la menor cantidad de alumnado en las aulas, la atención a la diversidad de forma natural que se lleva a cabo en este medio, y la cercanía con las familias. Además, también me parece una gran ventaja los recursos que nos ofrece el entorno.</p>
--	-----------------------	---	--	--	---	--

Carencias	<p>La insuficiente formación y conocimiento del profesorado para poder atender correctamente a estos medios, pues suele estar dirigida al medio urbano.</p> <p>En relación al profesorado, también se señala la poca perdurabilidad de este.</p> <p>Por otra parte, los recursos e infraestructuras de la escuela rural, son escasos, por lo que aquellos con los que contamos, deben ser aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>En 2018 se crea el Observatorio de la Escuela Rural para “dar respuesta a la problemática y necesidades que se dan en el medio educativo rural, especialmente en aquellos territorios que presenten unas características demográficas y geográficas singulares” (MECD, 2018a: 15362).</p>	<p>Principalmente la menor cantidad de servicios culturales y recursos materiales y humanos. Además, la variabilidad del profesorado también se observa desde el contexto como una carencia.</p>	<p>Principalmente se señala la escasez de recursos tanto materiales como humanos, así como la variabilidad del profesorado cada curso escolar.</p>	<p>La principal carencia son los recursos con los que cuentan en la escuela urbana, pues en dicho caso, la economía de los centros es mayor, y, por lo tanto, hay una mayor accesibilidad a recursos que en la escuela rural no se presentan.</p> <p>Además, la formación del profesorado no es la más adecuada para la escuela rural, pues no se tiene en cuenta.</p>
------------------	---	--	--	--	--

	Aulas multigrado	<p>La agrupación del alumnado en aulas multigrado es una de las principales señas de identidad de la escuela rural. Así, destaca la autonomía y el enriquecimiento mutuo del alumnado, al producirse una tutorización entre iguales.</p> <p>Además, este tipo de agrupamiento favorece la individualización de la enseñanza.</p>	<p>Se comienza a hablar de esta forma de organización a raíz del Real Decreto sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados (CRA) de Educación General Básica: “En las zonas rurales, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá acordar la agrupación de las unidades escolares existentes en una o varias localidades (...) con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas (MEC, 1987: 473).</p>	<p>Desde la perspectiva del contexto, las aulas multigrado, para el profesorado, es una desventaja por la cantidad de trabajo que requiere. Para el alumnado, se considera una ventaja, pues el alumnado de menor edad puede avanzar más y los de mayor edad afianzan sus conocimientos. Además, el hecho de haber poco alumnado, se considera como favorecedor de la individualización de la enseñanza.</p>	<p>Para el profesorado se considera, a la vez, una desventaja y una ventaja: desventaja en cuanto a la cantidad de trabajo y esfuerzo, y ventaja al poder llevar a cabo metodologías más activas e inclusivas.</p> <p>Para el alumnado se considera, de forma unánime, como una gran ventaja, pues se fomenta el trabajo cooperativo y la ayuda entre iguales.</p>	<p>Las metodologías que se llevan a cabo en las aulas multigrado suelen ser activas que pueden adaptarse a la diversidad del alumnado, favoreciendo la inclusión de estos. Además, uno de los aspectos más destacables es la ayuda entre iguales, favoreciendo las relaciones entre el alumnado.</p>
--	-------------------------	--	---	--	--	--

	<p style="text-align: center;">Objetivos CRIE</p>	<p>Teniendo en cuenta el Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel, sus objetivos son: fomentar la socialización del alumnado, trabajar contenidos que complementen la educación a través de la innovación, favorecer la aproximación del profesorado de los diferentes CRAs, e impulsar que todos los miembros de la comunidad educativa conversen acerca de la escuela rural.</p>	<p>En la Orden de creación y funcionamiento de los CRIE se señala que:</p> <p>Estos centros, a través de las convivencias periódicas de alumnos de diferentes zonas y escuelas rurales, han tenido como objetivos prioritarios la contribución a la mejora del proceso de evolución personal y de socialización de los alumnos y alumnas del ámbito rural, y al mismo tiempo, el apoyo al desarrollo del currículo escolar. (MEC, 1996: 16557).</p>	<p>Se observa como un apoyo a la escuela rural, con el objetivo de que el alumnado pueda hacer uso de unos recursos con los que no contamos desde el contexto. Además, se intenta que el alumnado socialice con otros niños y niñas, y que sean más organizados, autónomos y responsables.</p>	<p>Se crearon con el objetivo de acercar recursos materiales a los alumnos de la escuela rural, trabajando contenidos que no se podían llevar a cabo en las aulas rurales por falta de medios (...) Además, también se crearon para la socialización del alumnado. (...) (E03 / PR03 / 05)</p>	<p>Teniendo en cuenta tanto mi experiencia como alumna, así como la perspectiva actual como maestra, creo que los CRIE son un gran apoyo de la escuela rural, donde, aquello con lo que no contamos en los centros, está a disposición del alumnado.</p>
--	--	--	---	--	--	--

	<p style="text-align: center;">Educación de calidad</p>	<p>Las características diferenciadoras de la escuela rural favorecen la calidad educativa de la misma y, para que esta se lleve a cabo, el eje de la innovación pedagógica debe ser la atención a la diversidad y la contextualización de la escuela en la sociedad inmediata (Abós, 2014).</p>	<p>En el Decreto 83/2018 por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, se señala que: “los poderes públicos aragoneses desarrollarán un modelo educativo de calidad y de interés público que garantice el libre desenvolvimiento de la personalidad del alumnado” (MECD, 2018a: 15362).</p>	<p>Desde la perspectiva del contexto, se observa que se consigue una educación de calidad teniendo en cuenta todos los aspectos nombrados anteriormente. Bien es cierto que la variabilidad del profesorado hace que la educación no sea tan continuada.</p>	<p>Los profesionales entrevistados afirman rotundamente que sí es posible una educación de calidad en el medio rural, e incluso hacen referencia a una característica que justifican esta respuesta, como es la variedad de recursos, la posibilidad de trabajar en el entorno, la innovación, la individualización de la enseñanza, el profesorado con ilusión y vocación, y una mayor adaptación al alumnado.</p>	<p>Creo que la educación de calidad no se basa tanto en el medio en el que se imparte, sino en que el contexto sea favorable a la misma. De esta manera, la escuela rural es totalmente propiciadora de una educación de calidad, en el que el alumnado se conoce mucho más y, por tanto, su ayuda mutua es mayor.</p>
--	--	---	---	--	---	--

	Conocimiento del entorno	<p>Para poder llevar a cabo una educación adecuada, es indispensable que un profesor o profesora conozca, como mínimo, las características generales de lo que supone una escuela rural, con sus diferentes situaciones diversas. Sin embargo, esto no suele ser así dado que la formación que se ofrece está siempre dirigida al medio urbano, fomentando que se suele contemplar a las escuelas rurales desde una perspectiva urbanista.</p>	<p>La LOMCE señala que: Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito, en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la administración educativa (MECD, 2013: 97863).</p>	<p>El conocimiento del entorno es importante para la educación en la escuela rural, pues dicho conocimiento favorece el hecho de poder trabajar en él.</p>	<p>En tres casos no conocían el entorno, y en cuatro sí. Sin embargo, todos ellos resaltan la importancia de conocer el entorno para que su enseñanza esté más contextualizada.</p>	<p>Creo fundamental conocer el entorno tanto para acercarse al alumnado y a sus familias, como para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el contexto directo.</p>
--	---------------------------------	--	---	--	---	--

	<p style="text-align: center;">Posibilidad de trabajo en y con el entorno</p>	<p>El hecho de trabajar en escuelas rurales pequeñas, facilita el trabajo en y con el entorno, pues existe una mayor flexibilidad y accesibilidad al mismo.</p>	<p>En la LOMCE, se señala como competencia del director o directora:</p> <p>Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas. (MECD, 2013: 97905)</p>	<p>Desde el contexto, se favorece el trabajo con este, pues hay una mayor seguridad y flexibilidad.</p>	<p>Está claro que en la escuela rural es muy fácil conseguir que el aula no sea solamente la que está inscrita en las cuatro paredes, sino que aula es todo: el patio, el jardín que tienes al lado, el campo, la montaña... El entorno de la escuela rural favorece muchísimo a abrir la escuela a diferentes espacios, diferentes ambientes. (...) (E05 / PR05 / 08)</p>	<p>La escuela rural es facilitadora del trabajo en y con el entorno por las dimensiones del medio. No se pueden realizar las mismas grandes salidas que en un entorno urbano, pero sí es cierto que el aprendizaje de las aulas rurales es más experiencial.</p>
--	--	---	--	---	--	--

	<p style="text-align: center;">Nivel de participación del entorno</p>	<p>Este aspecto es uno de los mayores beneficios de la escuela rural, pues al ser centros más pequeños, la relación que se crea entre la escuela y todo el entorno, es más continuada y cercana, posibilitando la mayor participación del mismo.</p> <p>Teniendo en cuenta que, en muchos casos, son Comunidad de Aprendizaje, esto mejora el aprendizaje, pues se fomentan la cohabitación y colaboración, valores observados por el alumnado desde el comienzo de su escolarización.</p>	<p>La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. (...) La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. (...) sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa. (MECD, 2013: 97859).</p>	<p>Teniendo en cuenta que el centro es Comunidad de Aprendizaje, hay una mayor interacción entre el entorno y la escuela, de tal forma que hay una alta participación de todos los agentes de la comunidad.</p>	<p>Todo el profesorado señala que el nivel de participación de las familias y el entorno es bastante alto. Sin embargo, el profesorado que lleva más años en el centro, comenta que ha disminuido en los últimos años.</p>	<p>El contexto de la escuela rural favorece que el nivel de participación del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea mayor. Además, el hecho de ser CRA y Comunidad de Aprendizaje, aumenta esta participación.</p>
--	--	--	--	---	--	--

	<p style="text-align: center;">Escuela rural</p> <p>La escuela rural debe conseguir que, partiendo de unos conocimientos previos diferentes, todos los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de avanzar desde aquello que conocen hasta lo más abstracto, adquiriendo la habilidad de generalizar dichos aprendizajes (Abós, 2014). Así, se debe aprovechar la singularidad de la escuela rural para, con todas las potencialidades comentadas, poder alcanzar el objetivo final de la educación: el desarrollo integral del alumnado.</p>	<p>En la LOMCE se señala que: “Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación” (MECD, 2013: 97860).</p>	<p>El contexto de la escuela rural favorece el aprendizaje contextualizado, basado en experiencias directas con el entorno y entre el propio alumnado.</p>	<p>Teniendo en cuenta todas las respuestas de los informantes, se puede intuir que, a pesar de que se podrían mejorar aspectos tales como los recursos e infraestructuras, el profesorado del centro prioriza las potencialidades a sus carencias.</p>	<p>Creo que no se valora a la escuela rural como debería y como se merece, pues en ella se ponen en marcha muchos proyectos de innovación que favorecen y dejan clara la educación de calidad que se lleva a cabo.</p>
--	---	--	--	--	--

<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN INCLUSIVA</p>	<p style="text-align: center;">Alumnado</p>	<p>La inclusión defiende el aprendizaje y la participación de todos los alumnos con riesgo de exclusión, y no se refiere exclusivamente, como sucedía en el caso de la integración escolar, a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad (Arnaiz, 2012: 31).</p>	<p>En el Decreto 188/2017 se expone como uno de los principios generales de actuación de la respuesta educativa inclusiva: “la personalización de la enseñanza, atendiendo a las características individuales, familiares y sociales del alumnado con objeto de proporcionar aquellas respuestas que permitan su desarrollo integral” (MECD, 2017: 36454).</p>	<p>Atendiendo a las características demográficas, la cantidad de alumnado del centro es baja.</p>	<p>El centro de la localidad de Ariño cuenta con 48 alumnos y alumnas. Concretamente, en Educación Infantil hay 15 alumnos y alumnas y en Educación Primaria hay 33. En Educación Infantil, seis tienen 3 años, seis 4 años y tres 5 años, y, en Educación Primaria, 10 están en 1º y 2º, 9 en 3º y 4º, y los 14 restantes en 5º y 6º.</p>	<p>La cantidad del alumnado del centro ha ido disminuyendo desde hace unos años. Sin embargo, no ha habido ningún curso sin alumnado.</p>

	<p style="text-align: center;">Dificultades y necesidades del alumnado</p>	<p>Blanco comenta que “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones” (2006: 5).</p>	<p>La clasificación de las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo corresponde al Anexo III del presente trabajo.</p>	<p>El contexto no define las características que tiene el alumnado, por lo que este tiene las mismas necesidades y dificultades que el del medio urbano.</p>	<p>En Educación Infantil se encuentran los dos ACNEE del centro, ambos diagnosticados con retraso global del desarrollo. Además, hay alumnado con retraso madurativo.</p> <p>En el caso de Educación Primaria, principalmente hay alumnado con NEAE por dificultades específicas de aprendizaje, entre los que se encuentran dos con capacidad intelectual límite. Además, hay ACNEAE por condiciones de salud emocional y situación de desventaja socioeducativa, principalmente en 5º y 6º.</p>	<p>Se puede observar que hay diversidad de necesidades y de alumnado, al igual que se pueden dar en un entorno diferente. En este caso, la diferenciación no sería tanto en las necesidades que tienen estos niños y niñas, sino en el contexto y cómo este puede favorecer su inclusión.</p>
--	---	---	---	--	---	---

	<p style="text-align: center;">Estrategias que favorecen la inclusión</p>	<p>Contextos de aprendizaje más ricos y flexibles que contemplen la diversidad como una fuerza positiva que debe ser reconocida, celebrada y atendida. Se requieren, en consecuencia, escuelas (...) que enfatizen aspectos prácticos basados en la experiencia y en el aprendizaje activo y cooperativo. (...) (Arnaiz, 2011: 29)</p>	<p>En el Decreto 188/2017 se exponen las actuaciones generales, las cuales “se orientan a la promoción del aprendizaje y del desarrollo educativo de todo el alumnado” (MECD, 2017: 36458) y las actuaciones específicas, que se definen como “diferentes propuestas y modificaciones en los elementos que configuran las distintas enseñanzas, su organización y el acceso y permanencia en el sistema educativo” (ídem).</p>	<p>Teniendo en cuenta el contexto y el entorno, las estrategias que favorecen la inclusión son aquellas que están contextualizadas, lo que posibilita el aprendizaje significativo del alumnado y la mayor individualización de la enseñanza.</p>	<p>Las estrategias que se considera que favorecen la inclusión son las siguientes: agrupamientos heterogéneos, tareas abiertas, creación de ambientes de aprendizaje, apoyo entre iguales, metodología cooperativa, grupos interactivos, aprendizaje basado en el juego, atención individualizada, tutoría entre iguales, trabajo por proyectos, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aprendizaje incidental en contextos naturales y materiales vivenciales y manipulativos.</p>	<p>Las estrategias favorecedoras de una educación inclusiva deben ser activas, basadas en la cooperación, y flexibles para poderlas adaptar a todo el alumnado.</p>
--	--	--	--	---	--	---

	<p style="text-align: center;">Apoyos</p>	<p>Barrio define inclusión como “concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad (...) y pretende sustituir al de integración” (2008: 14).</p>	<p>En el Decreto 188/2017, se expone que el apoyo educativo es “las diversas actuaciones, recursos y estrategias que aumentan la capacidad de los centros escolares para promover el desarrollo, el aprendizaje, los intereses y el bienestar personal de la totalidad del alumnado” (MECD, 2017: 36459).</p>	<p>Los padres y madres del alumnado que recibe apoyo directo por parte de la especialista en Pedagogía Terapéutica, sí son conocedores de la figura y las tareas de dicha docente.</p>	<p>Los apoyos recibidos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Infantil: cinco sesiones de la PT y varias de ordinario. → 1º y 2º: dos sesiones de la PT y una de apoyo ordinario. → 3º y 4º: dos sesiones de la PT y una de ordinario. → 5º y 6º: cuatro sesiones de la PT y una de ordinario. 	<p>Los apoyos deben ir dirigidos a todo el alumnado, independientemente de si es ACNEAE o no, pues, aunque un alumno no tenga esas necesidades en concreto, puede tener otro tipo de dificultades que requieran de igual forma un apoyo.</p>
--	--	--	---	--	--	--

	Educación inclusiva	<p>La educación inclusiva requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal de grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tantos distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos. (Arnaiz, 2011: 28)</p>	<p>Se concibe la inclusión y la equidad como piedra angular y la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la Educación para todos y todas, en un sistema educativo de calidad que se extiende a lo largo de toda la vida y en todos los contextos y niveles educativos. (MECD, 2017: 36452).</p>	<p>Teniendo en cuenta tanto las características del contexto como del entorno, en este medio la educación inclusiva se lleva a cabo de forma natural, pues al haber poca cantidad de alumnado, todos se conocen y se ayudan de forma mutua. Respecto al profesorado, llevan a cabo la inclusión en las aulas desde el inicio puesto que utilizan metodologías activas y motivadoras como el aprendizaje basado en proyectos. En esto también influye el apoyo de la PT dentro del aula.</p>	<p>El extracto de entrevista que resume lo que los informantes opinan es el siguiente:</p> <p>Ya solamente por edad y por diferencia de sexo, se hace necesaria la inclusión de todos. Si a esto añadimos otras diferencias que traen los niños como bagaje, que pueden ser diferencias religiosas, culturales y, por supuesto, de capacidades, nos encontramos siempre con una diversidad, ya no solo de edades por estar en un aula internivelar, sino también de diferentes capacidades, motivaciones, intereses... (E05 / PR05 / 10)</p>	<p>Actualmente, la educación inclusiva debe darse como algo natural, no como algo en lo que tener que pensar “a propósito” para llevar a cabo, sino tener en cuenta, desde el primer momento en el que nos ponemos a cargo de un alumnado, tener en cuenta sus necesidades y dificultades para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea el más favorable posible para cada uno de nuestros alumnos y alumnas, tratando de conseguir el fin último de la educación: el desarrollo integral del alumnado.</p>
--	----------------------------	---	---	---	--	--

8. CONCLUSIONES

Finalmente, en este apartado se expone la discusión de resultados basada en la recogida de información de las diferentes fuentes.

ESCUELA RURAL

1. Diferencias entre escuela rural y urbana.

No existe ninguna duda de que hay una clara diferenciación entre la escuela rural y la escuela urbana. Teniendo en cuenta que la sociedad rural se ha transformado, la educación, presente en el medio, también ha sufrido una modificación.

La principal diferencia que creo que existe, es la dimensión de los centros, y no me refiero a los centros como infraestructuras, sino todo lo que ello conlleva: menor cantidad de alumnado y de profesorado, y menos recursos y servicios.

En cuanto a la cantidad de alumnado, al ser tan reducido, en los casos de los Centros Rurales Agrupados, se forman las aulas multigrado. Hago referencia principalmente a los CRA puesto que, al igual que hay diferencias entre el medio urbano y el rural, dentro de este último también hay grandes diferencias, y estos son claros ejemplos de ello.

Asimismo, también hay diferencias en cuanto a la posibilidad de trabajo con el entorno, a la implicación y participación del mismo, y a los recursos que nos ofrece.

2. Puntos fuertes.

Teniendo en cuenta mi punto de vista, aquellos aspectos que diferencian a la escuela rural y a la urbana, considero que son los puntos fuertes de la primera.

En primer lugar, el hecho de que haya poco alumnado, favorece la posibilidad de hacer más actividades todo el centro junto. Además, las aulas multigrado como consecuencia de dicha característica, permite que la atención sea mucho más individualizada, y se favorece la atención a la diversidad.

En segundo lugar, la poca cantidad de profesorado posibilita la mayor confianza entre ellos y el mayor enriquecimiento mutuo, así como la coordinación que llevan a cabo y que favorece la realización de actividades conjuntas entre varias aulas o áreas.

En tercer lugar, la implicación del entorno y los recursos que tenemos a nuestro alcance, favorecen la relación entre toda la comunidad educativa y el contexto, pues el aprendizaje no se deja en manos únicamente del profesorado, sino que intervienen todos

los agentes que lo desean. A través de los recursos que nos ofrece el entorno, se puede llevar a cabo un aprendizaje mucho más vivencial y en contacto directo con el contexto.

3. Carencias.

A pesar de que, a su vez, es una potencialidad, la carencia que destaco es la falta de recursos materiales y humanos, pues en un medio urbano, dado que su economía es mayor, la cantidad de recursos es mayor.

Por otra parte, creo que la formación del profesorado no es adecuada con respecto a la escuela rural, pues no se tiene en cuenta, sino que suele estar dirigida a una escuela modelo, principalmente urbana, de tal forma que el profesorado no está lo suficientemente preparado para hacer frente a la educación en el medio rural.

Asimismo, creo que una de las desventajas de la escuela rural es la variabilidad del profesorado, pues generalmente, la plantilla de un centro rural la forman, principalmente, profesorado interino y no definitivo.

4. Aulas multigrado.

A pesar de que, las aulas multigrado pueden parecer una desventaja, pues la diversidad presente en estas aulas es todavía mayor, no considero que sea así. En las aulas multigrado, caracterizadas por la poca cantidad de alumnado de varias edades, favorece la relación del alumnado, pues se desarrollan valores como la amistad, la cooperación, la ayuda mutua y la colaboración, pues, para este alumnado, el respeto al resto de compañeros y compañeras se realiza de forma natural.

Por otra parte, las metodologías que se pueden llevar a cabo en un aula multigrado, son más activas e inclusivas, además de que hay una mayor facilidad para que todo el centro lleve a cabo el mismo proyecto, variando la dificultad de los contenidos. Así, se fomenta el trabajo cooperativo, la ayuda entre iguales y el aprendizaje contextualizado.

5. Objetivos Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE).

Los CRIE son un gran apoyo para la escuela rural, y, más concretamente, para los centros más pequeños, como son los CRA, pues la carencia de los recursos se minimiza gracias a estos centros. El alumnado que cuenta con menos recursos se beneficia de las posibilidades que ofrecen los CRIE. Además de los recursos como tal, el hecho de pasar una semana al trimestre durante los dos últimos cursos con alumnado perteneciente a otros centros de poco tamaño, favorece su socialización.

Asimismo, no solo hay beneficios en cuanto a contenidos curriculares y socialización, aspectos muy relevantes, sino que también adquieren una mayor iniciativa y autonomía, pues, en algunos casos, probablemente sea la primera vez que duermen fuera de su casa.

6. Educación de calidad.

Sin duda alguna, la escuela rural es favorecedora de una educación de calidad. Creo que esta afirmación se justifica con todos los aspectos comentados anteriormente, como son la individualización de la enseñanza, la atención a la diversidad, el profesorado más cercano al alumnado y a las familias, la utilidad de los recursos, la posibilidad del entorno, la innovación, y las metodologías activas e inclusivas.

En esta educación de calidad influye, claramente, tanto la formación del profesorado y todo tipo de profesionales que en la enseñanza influyen, así como la implicación y participación del resto de agentes que intervienen, como son, principalmente, las familias, y el entorno.

Además, en la escuela rural se suelen realizar proyectos innovadores con el objetivo de que todo el centro esté trabajando los mismos contenidos, pero cada alumno y alumna a su nivel, sin importar el curso, pues se puede adaptar más a la diversidad de sus aulas.

Gracias a todos estos elementos, el alumnado del centro adquiere un mayor desarrollo competencial.

7. Conocimiento del entorno.

Independientemente de cómo se conozca, creo imprescindible, para poder llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, averiguar cuáles son los servicios que podemos tener en cuenta, pues podremos pensar en actividades a realizar en la biblioteca del pueblo, en la Casa de Cultura, en el Centro de Arte Rupestre o en el Museo Minero. Además, no solo me refiero a conocer los servicios como tal, sino cuál es la situación del pueblo y cómo es el entorno del centro, para poderlo tener en cuenta a la hora de planificar la enseñanza, así como las exigencias en cuanto al alumnado.

En este conocimiento, es indudable que influye la formación del profesorado, pues no se suele hacer referencia a las características que conlleva la escuela rural en todas sus situaciones diversas.

8. Posibilidad de trabajar en y con el entorno.

La escuela rural es facilitadora del trabajo en y con el entorno por las dimensiones del medio. No se pueden realizar las mismas grandes salidas que en un entorno urbano, pero sí es cierto que el aprendizaje de las aulas rurales es más experiencial, pues, por ejemplo, para conocer cómo se trabajaba en la mina del pueblo, se puede ir al Museo Minero, o pueden acudir ex mineros al centro a explicarlo, o trabajar las plantas saliendo al patio y observando y analizando las que allí encontramos.

En definitiva, creo que el trabajo en/con el entorno es un gran beneficio de la escuela rural.

9. Nivel de participación del entorno.

La participación del entorno en la escuela rural me parece otra de las potencialidades de la misma, pues el contexto favorece su mayor implicación. Además, teniendo en cuenta que el centro en el que me he basado es CRA, lo que implica la poca cantidad de alumnado, y Comunidad de Aprendizaje, que fomenta la participación tanto de familiares como personas voluntarias, posibilita que la relación escuela-entorno sea mucho más cercana y continuada.

A través de mi observación, sí que es cierto que las familias y el entorno participan siempre que se les requiere, pero, a raíz de mi experiencia como antigua alumna, coincido en que hace unos años esta implicación, principalmente por parte de las familias, era mayor.

Sin embargo, actualmente se implican en todas las actividades en las que se les requieren, como los grupos interactivos, las actividades de biblioteca, las festividades, la convivencia del CRA... aunque dicha implicación depende de cada familia. Además, el entorno también ofrece sus servicios para lo que se necesite.

10. Escuela rural.

Teniendo en cuenta lo expuesto en las cuestiones en referencia a la escuela rural, habiendo realizado una revisión teórica de todo tipo de documentos, así como las entrevistas cualitativas, y mi propia observación, afirmo que la escuela rural favorece el aprendizaje significativo y contextualizado a través del cual se consigue el fin último de la educación: el desarrollo integral del alumnado.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

11. Alumnado.

Como ya he ido comentando anteriormente, el hecho de que un centro cuente con un escaso número de alumnado por curso, favorece que la atención a la diversidad que se lleva a cabo en cada aula, se realice de forma natural, posibilitando una mayor individualización de la enseñanza. A su vez, esto va a influir en la oportunidad de desarrollo del alumnado, pues además de la atención que se propicie por parte del profesorado al contar con un menor número de alumnado, los apoyos tanto especiales como ordinarios, favorecerán la adopción de estrategias metodológicas que aumenten dicha atención.

12. Dificultades y necesidades del alumnado.

Las dificultades y necesidades que pueden darse en un centro rural, son las mismas que pueden presentarse en un centro urbano, pues estas no dependen del medio, sino del contexto y el entorno, y cómo ambos favorecen o no su inclusión.

13. Estrategias que favorecen la inclusión.

Las estrategias que favorecen la inclusión son todas aquellas que se deberían llevar a cabo de forma natural, con el objetivo de que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje, así como el derecho a la individualización de su enseñanza. Así, dichas estrategias, las cuales deben ser flexibles para poder ser modificadas en cualquier momento, son: metodología cooperativa, trabajo por proyectos, trabajo por problemas, ayuda entre iguales, atención individualizada, grupos interactivos, aprendizaje basado en el juego, uso de las TIC, aprendizaje a través de la manipulación, y aprendizaje basado en la experiencia.

A través de las entrevistas, así como la observación realizada, no tengo ninguna duda de que llevan a cabo todas estas estrategias. Además, en la mayoría de los casos, sí que se cumple con la inclusión de todo el alumnado. Uno de los aspectos que no señalan y que llevan a cabo es la docencia compartida, generalmente cuando la especialista en PT imparte sus apoyos en las aulas en las que dicho apoyo está dirigido a todo el alumnado, de tal forma que se puede realizar un desdoble en ocasiones en las que la enseñanza por curso favorece el aprendizaje de contenidos concretos, como, por ejemplo, en el caso del área de matemáticas.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la única metodología que no llevan a cabo es el trabajo por ambientes de aprendizaje, en los que el alumnado construye su propio aprendizaje, fomentando la autonomía y la iniciativa, utilizando el juego como recurso didáctico y organizando los espacios y materiales como principal estrategia. Sin embargo, sí es cierto que, de cara al curso que viene, el profesorado está planteando añadir varias sesiones en las que se lleve a cabo esta metodología.

14. Apoyos.

Los apoyos como estrategia centrada en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, creo que no es correcto, pues, aunque un alumno no tenga esas necesidades en concreto, puede tener otro tipo de dificultades que requieran de igual forma un apoyo. Así, pienso que los apoyos deberían estar dirigidos a todo el centro, incluyendo alumnado y profesorado.

Haciendo referencia al centro en concreto, excepto en el caso de corrección de dislalias, teniendo en cuenta los apoyos que se imparten en las diferentes aulas, así como las dificultades y necesidades presentes en el centro, dichos apoyos están dirigidos a todo el alumnado, haciendo hincapié aquellos que, independientemente de si son ACNEAE o no, requieren de mayor ayuda.

Además, pienso que se debería cubrir el puesto de especialista en Audición y Lenguaje. De esta manera, las horas que la PT dedica a tareas de AL, podría dedicarlas a aumentar sus apoyos, lo que beneficiaría al alumnado.

15. Educación inclusiva.

Teniendo en cuenta los aspectos comentados, creo que la educación inclusiva, así como la inclusión de forma general, poco a poco se va entendiendo como algo inherente a la sociedad en general y a la educación en concreto.

Relacionando la escuela rural y la educación inclusiva, creo que la escuela rural toma la educación inclusiva como natural, sin plantear la educación de otra manera, pues la atención a la diversidad que se lleva a cabo en la escuela no está dirigida a un tipo de alumnado en concreto, sino que se realiza teniendo en cuenta el alumnado, el profesorado, las infraestructuras, los recursos, el entorno y el contexto.

La realización de este trabajo y, por lo tanto, del estudio, me ha permitido ahondar en una cuestión que me parece de gran relevancia en la actualidad: la inclusión en la escuela rural. La escuela rural es una forma de educación a la que no se le da la importancia que tiene, pues no se realizan muchas investigaciones acerca de ella. Asimismo, como hemos podido observar, la legislación no tiene muy en cuenta las características ni las situaciones específicas de la escuela rural, sino que se habla del derecho a la educación de todos y todas y de la igualdad de oportunidades.

En cuanto a la respuesta a la cuestión central, cómo se favorece la inclusión en la escuela rural aragonesa, se ha obtenido a través tanto de la revisión teórica como de las entrevistas y la observación. En este centro, la respuesta educativa inclusiva se consigue de forma natural, pues al tratarse de la organización en aulas multigrado, esta mayor diversidad provoca que la atención sea más individualizada, y, por lo tanto, que se lleve a cabo una adecuación a las necesidades y dificultades del alumnado desde el comienzo de su escolarización.

En el marco teórico, se han alcanzado los objetivos del trabajo en cuanto a la revisión bibliográfica tanto de escuela rural y de inclusión, observando la gran evolución que han sufrido, así como las especificidades de cada uno de dichos términos. Asimismo, se ha analizado cómo la legislación los tiene en cuenta.

En el caso del marco empírico, se ha podido comparar cómo la revisión teórica se traslada a la realidad de un centro específico, a través de entrevistas cualitativas, la observación y el punto de vista del contexto.

En cuanto a la implicación de este trabajo en mi formación, me ha permitido conocer, desde la perspectiva del profesorado, el trabajo que se lleva a cabo en una escuela rural, y, más concretamente, en un CRA, conociendo su organización y funcionamiento. Creo que todo el profesorado debería de conocer las dos realidades tan diferentes de la educación de nuestra comunidad, pues la escuela rural no se suele elegir como un destino final, sino como unos de los primeros destinos para poder llegar a la escuela urbana. Sin embargo, en la escuela rural se ponen en marcha muchos proyectos de innovación por sus características tan específicas, como la agrupación del alumnado en aulas multigrado, como consecuencia de la poca cantidad del mismo. Además, son experiencias muy diferentes a las de una escuela urbana, pues en el caso del medio rural, el profesorado mantiene mucho más contacto continuo entre ellos, conociéndose más e intercambiando

vivencias, recursos y actividades programadas. A su vez, el alumnado también se conoce más, y se crean valores como la amistad, el respeto, la cooperación, la colaboración y la solidaridad, pues a diferencia de la escuela urbana, no juegan teniendo en cuenta el curso al que pertenecen, si no sus gustos.

Por otra parte, teniendo en cuenta la innovación comentada, el modelo de la escuela rural es aplicable a otros centros, pues son metodologías que no son específicas de la escuela rural, pues se pueden adecuar a las características de cada centro.

Por último, el hecho de haber realizado la mención de Pedagogía Terapéutica y haber podido cursar las prácticas de dicha mención en este colegio junto a las de primaria, he podido aprender prácticas reales de la maestra PT en un contexto como en el que nos encontramos. En este caso, la maestra PT, salvo en casos específicos en los que es necesario el apoyo más individual, atiende a todo el alumnado, realizando docencia compartida junto con el profesor o profesora que está en ese momento impartiendo la clase, fomentando metodologías activas y motivadoras que favorecen la inclusión natural del alumnado.

Solo me queda añadir que, gracias a este trabajo, he podido afianzar mi pensamiento de la gran educación de calidad que se lleva a cabo en la escuela rural y, concretamente, en este colegio.

Por tanto, como docentes, debemos aprovechar cualquier escenario educativo, y, sobre todo, las posibilidades que nos ofrecen las escuelas rurales para perseguir nuestro objetivo, pues no debemos olvidarnos que:

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”

Nelson Mandela

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abós, P. (2005, junio-julio). *El futuro maestro aprende en la escuela rural: una experiencia de innovación*. Ponencia presentada en el VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria, Pontevedra, España.

Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1,2), 83-90.

Abós, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, 24, 99-118.

Abós, P. y Lorenzo, J. (2019). El binomio educativo de los Colegios Rurales Agrupados y los Centros Rurales de Innovación Educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Revista Espaço do Currículo*, 12(1), 5-24.

Alcalá, M. L. y Castán, J. L. (2014). ¿Hacia dónde camina la escuela rural? *Fórum Aragón*, 11, 17-20.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

Barrio, J. L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.

Berlanga, S. (2002). El CRIET de Alcorisa: un modelo de participación y dinamización social para el ámbito rural. *Anuario de pedagogía*, 4, 309-332. (no tengo el artículo)

Berlanga, S. (2009, mayo). *La escuela rural: entre la realidad y el deseo*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas, Teruel, España.

Berlanga, S. (2014). Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega. *Fórum Aragón*, 11, 10-16.

Bernal, J. L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Departamento de Ciencias de la Educación: Universidad de Zaragoza.

Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2014). La escuela rural como una característica propia de nuestro sistema educativo. En J. L. Bernal (Coord.), J. Cano y J. Lorenzo, *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (pp. 123-139). Zaragoza: Mira Editores.

Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. y Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 14-23.

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26.

Bustos, A. (2009a). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6).

Bustos, A. (2009b). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.

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). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 155-170.

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*, 79, 31-41.

Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, 119-131.

Cabello, M.J. (2011). Somos educadores, de ciudad ¿no? Pero ¿sabemos que también existe la escuela rural? *Pedagogía Magna*, 9, 102-110.

Cerdá, M. C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 150-163.

Colectivo Baltasar Gracián (2002). Reflexiones para un análisis de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. *CRISIS*, 0, 9-16.

Congreso de los Diputados (1978). Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 311, 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424.

Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.

Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigran: un estudi de cas*. Tesis doctoral, Facultat d'Educació, Universitat de Vic, Barcelona, España.

Domingo, V. (2012). La escuela rural. El modelo de escuela inclusiva. *Quaderns Digitals*, 71. (consultado en abril 2019 http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11154)

Duk, C. (2000). El enfoque de educación inclusiva. *Fundación INEN*.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.

Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10.

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.

Garrido, M. (2005). Historia de la educación en España (1875-1975): una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, 2, 89-146.

González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, 1, 429-439.

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

Lorenzo, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, 1, 495-509.

Martínez, M. J. (2010). Nueva ruralidad: la “remake” del término pluriactividad. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 26(2), 213-228.

Martínez, J. B. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 3-12.

MEC (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 187, 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.

MEC (1975). Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 132, 3 de junio de 1975, pp. 11769-11771.

MEC (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 154, 27 de junio de 1980, pp. 14633-14636.

MEC (1982a). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 103, 30 de abril de 1982, pp. 11106-11112.

MEC (1982b). Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 253, 22 de octubre de 1982, pp. 29118-29119.

MEC (1983). Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 112, 11 de mayo de 1983, pp. 13109-13110.

MEC (1985a). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 159, 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022.

MEC (1985b). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 65, 16 de marzo de 1985, pp. 6917-6920.

MEC (1987). Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 8, 9 de enero de 1987, pp. 473-474.

MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Centro de Publicaciones: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

MEC (1995a). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 278, 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665.

MEC (1995b). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 131, 2 de junio de 1995, pp. 16179-16185.

MEC (1996). Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 115, 11 de mayo de 1996, pp. 16557-16559.

MEC (2000). Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 154, 27 de diciembre de 2000, pp. 7923-7926.

MECD (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 307, 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.

MECD (2003). Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 289, 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195.

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

MEUCD (2014a). Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 150, 1 de agosto de 2014, pp. 24826-24838.

MEUCD (2014b). Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 152, 5 de agosto de 2014, pp. 25181-25223.

MEUCD (2014c). Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de

orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 152, 5 de agosto de 2014, pp. 25230-25242.

MECD (2017). Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 240, 18 de diciembre de 2017, pp. 36450-36465.

MECD (2018a). Decreto 83/2018, de 3 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 94, 17 de mayo de 2018, pp. 15362-15366.

MECD (2018b). Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 116, 18 de junio de 2018, pp. 19637-19660.

MECD (2018c). Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 116, 18 de junio de 2018, pp. 19661-19718.

MECD (2019). Decreto 49/2019, de 26 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 83/2018, de 8 de mayo, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 66, 4 de abril de 2019, pp. 8993-8994.

Morales, N. (2007). Escuela, medio rural e igualdad de oportunidades: ¿un trío imposible? *Documentación social*, 146, 135-154.

Murillo, J. L. (2007). ¿Existe la escuela rural? *Aula Libre*, 85, 6-8.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Recio, M., Sacristán, T., Odete, M. y Sebastián, E. (2009). Análisis de la escuela rural española: estudio de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*, 4(1), 13-54.

Ruiz, N. y Ruiz, J. R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 215-240.

Santamaría, R. (2012a). Un poco de historia en la escuela rural de España. Disponible en: escuelarural.net, Directorio: banco de recursos/documentos, Archivo: pdf.

Santamaría, R. (2012b). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural: visión histórica 1972-2012. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-29.

Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 72-91.

Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.

Sepúlveda, M. P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 142-153.

Tapia, L. y Castro, P. (2014). Educar desde un CRA. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 415-428.

Tous, J. L. (1981). Cataluña: invitación al estudio de la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 18-20.

UNESCO (2008, noviembre). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Cuadragésima octava reunión de la Conferencia internacional de educación, Ginebra, Suiza.

ANEXOS

Anexo I. Carta de presentación.

Buenos días,

Mi nombre es Sandra Rodríguez Gracia, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Estoy finalizando mis estudios de Grado de Magisterio de Educación Primaria, y para poder conseguir el título, debo terminar el Trabajo de Fin de Grado. Para ello, le solicito su colaboración.

El tema de mi Trabajo de Fin de Grado, dirigido por el profesor Juan Lorenzo Lacruz, gira en torno a la Escuela Rural, concretamente a las metodologías inclusivas que en ella se llevan a cabo. He elegido este tema puesto que estudié las etapas de Educación Infantil y Primaria en un colegio rural, más específicamente un Colegio Rural Agrupado, y, tras realizar la mención de Pedagogía Terapéutica, creo que es importante resaltar tanto los puntos fuertes como las carencias de este tipo de centros en cuanto a inclusión se refiere.

Debido a esto, me gustaría conocer su opinión y sus experiencias como docente. Por ello, le solicito la realización de una entrevista en la que le plantearé una serie de cuestiones acerca de la Escuela Rural en general y su comparación con la Escuela Urbana, así como la educación inclusiva que en ellas se lleva a cabo, teniendo en cuenta su labor y sus experiencias como profesor/a.

Agradezco su colaboración y reiterarle la importancia de dicha entrevista para mi trabajo. Quedo a su disposición para cualquier cuestión que quiera tratar. Espero su respuesta. Gracias de antemano y un cordial saludo.

Sandra Rodríguez Gracia

Teléfono: 615 56 62 20

Email: sandrarodriguez3006@gmail.com

Anexo II. Entrevistas.

Entrevista 1

Antes de comenzar con las preguntas, me gustaría conocer su recorrido profesional.

Sexo: mujer

Edad: 23

Años de experiencia: 6 meses

Años de experiencia en la escuela rural: 6 meses

Escuela Rural.

- ¿Cuál cree que es la diferencia más significativa entre la escuela rural y la escuela urbana?

La familiaridad. La ratio es menor y, por tanto, te permite tener mayor contacto con los alumnos y alumnas, así que eso también te permite conocerlos más y acercarte a ellos.

- ¿Cuáles son los puntos fuertes que destacaría de la escuela rural?

La presencia de pocos alumnos en las aulas, así como una mayor libertad y familiaridad con el entorno.

- ¿Qué carencias cree que tiene la escuela rural?

Tal vez todos los recursos que te ofrece el estar en una ciudad; poder hacer más salidas diversas sin tener que hacer grandes viajes.

- ¿Qué opina de las aulas multigrado? ¿Cree que es una ventaja o una desventaja?

Al principio se presenta como un reto y conlleva más trabajo por parte del docente, pero también permite la ayuda entre iguales. Si se dan las clases adaptándose al nivel superior, a los del curso menor les permite aprender más que lo que está estipulado en la normativa.

- ¿Cuál cree que es el objetivo de la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)?

El objetivo es que se relacionen con otros niños que no sean solo los de su pueblo, les permite abrirse a más gente.

- ¿Cree que es posible una educación de calidad en el medio rural?
Sí, por supuesto. Tiene alrededor una gran variedad de recursos para utilizar. Además, en mi caso, tenemos la autorización de los padres y madres para salir por el pueblo durante el horario lectivo, lo que permite un mayor contacto con la vida fuera del aula.

Escuela Rural y sociedad.

- Al incorporarse a la escuela rural, ¿conocía el entorno? ¿Qué hizo para conocerlo?
No, no lo conocía, así que le pregunté a mis compañeros, a los alumnos y alumnas y me dejé llevar un poco por él.
- ¿Considera que existe más posibilidad de trabajar en y con el entorno que en la escuela urbana?
Sí, por las razones dadas anteriormente. Existe, a mi modo de ver, mayor flexibilidad para salir del aula y conectar con el exterior.
- ¿Cuál es el nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general?
El nivel en general es alto, las familias son participativas y por ello hay diferentes comisiones. Lo mismo en cuanto al ayuntamiento del pueblo, siempre que es necesario recibimos su ayuda.

La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- ¿Cuántos alumnos y alumnas hay en su clase? ¿De qué edades?
Hay 14 alumnos, de entre 10 y 13 años (5º y 6º de Educación Primaria).
- ¿Cuáles son las dificultades presentes en su aula? ¿Hay algún Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?
Este grupo se caracteriza por la presencia de muchos ritmos de aprendizaje, aún más acentuados por la diferencia de edad. Así pues, hay niños que adquieren sin problema los contenidos de 6º, mientras que otros presentan bastantes dificultades para comprender lo de 5º.
Hasta el primer trimestre, había una alumna con ACS por falta de idioma, pero hemos decidido quitarla, ya que, una vez aprendido el español, aprende a buen ritmo y sin dificultades.
Por lo demás, hay tres niños más que han repetido curso, y un niño con el coeficiente de inteligencia límite.

- ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la inclusión? (metodología, agrupamientos, espacios, tiempos...)

En clase están distribuidos por grupos heterogéneos, de manera que unos ayudan a los otros y todos se nutren. Además, siempre que un alumno requiere más tiempo para finalizar la tarea, se lo doy.

Por otra parte, intento trabajar los contenidos de diferentes maneras: con esquemas, también texto desarrollado y con imágenes que acompañan y facilitan la memoria visual.

Además, recibimos bastantes apoyos de la PT, por lo que el aprendizaje es más individualizado.

- ¿Cuántos apoyos recibe en su clase?

Actualmente recibo 5 apoyos, 4 de ellos de parte de la PT.

Codificación Entrevista 1: E01 / PR01		
Referencia	Ítem temático	Contenido transcripción
01	Diferencia entre escuela rural y escuela urbana	La familiaridad. La ratio es menor y, por tanto, te permite tener mayor contacto con los alumnos y alumnas, así que eso también te permite conocerlos más y acercarte a ellos.
02	Puntos fuertes de escuela rural	La presencia de pocos alumnos en las aulas, así como una mayor libertad y familiaridad con el entorno.
03	Carencias de escuela rural	Tal vez todos los recursos que te ofrece el estar en una ciudad; poder hacer más salidas diversas sin tener que hacer grandes viajes.
04	Aulas multigrado	Al principio se presenta como un reto y conlleva más trabajo por parte del docente, pero también permite la ayuda entre iguales. Si se dan las clases adaptándose al nivel superior, a los del curso menor

		les permite aprender más que lo que está estipulado en la normativa.
05	Objetivo de los CRIE	El objetivo es que se relacionen con otros niños que no sean solo los de su pueblo, les permite abrirse a más gente.
06	Educación de calidad en el medio rural	Sí, por supuesto. Tiene alrededor una gran variedad de recursos para utilizar. Además, en mi caso, tenemos la autorización de los padres y madres para salir por el pueblo durante el horario lectivo, lo que permite un mayor contacto con la vida fuera del aula.
07	Conocer el entorno	No, no lo conocía, así que le pregunté a mis compañeros, a los alumnos y alumnas y me dejé llevar un poco por él.
08	Posibilidad de trabajo en y con el entorno	Sí, por las razones dadas anteriormente. Existe, a mi modo de ver, mayor flexibilidad para salir del aula y conectar con el exterior.
09	Nivel de participación de familias, pueblo y entorno	El nivel en general es alto, las familias son participativas y por ello hay diferentes comisiones. Lo mismo en cuanto al ayuntamiento del pueblo, siempre que es necesario recibimos su ayuda.
10	Alumnado y edades	Hay 14 alumnos, de entre 10 y 13 años (5º y 6º de Educación Primaria).
11	Dificultades en el aula	Este grupo se caracteriza por la presencia de muchos ritmos de aprendizaje, aún más acentuados por la diferencia de edad. Así pues, hay niños que adquieren sin problema los contenidos de 6º, mientras que otros presentan bastantes dificultades para comprender lo de 5º.

		<p>Hasta el primer trimestre, había una alumna con ACS por falta de idioma, pero hemos decidido quitarla, ya que, una vez aprendido el español, aprende a buen ritmo y sin dificultades.</p> <p>Por lo demás, hay tres niños más que han repetido curso, y un niño con el coeficiente de inteligencia límite.</p>
12	Estrategias para la inclusión	<p>En clase están distribuidos por grupos heterogéneos, de manera que unos ayudan a los otros y todos se nutren. Además, siempre que un alumno requiere más tiempo para finalizar la tarea, se lo doy.</p> <p>Por otra parte, intento trabajar los contenidos de diferentes maneras: con esquemas, también texto desarrollado y con imágenes que acompañan y facilitan la memoria visual.</p> <p>Además, recibimos bastantes apoyos de la PT, por lo que el aprendizaje es más individualizado.</p>
13	Apoyos en el aula	<p>Actualmente recibo 5 apoyos, 4 de ellos de parte de la PT.</p>

Entrevista 2

Antes de comenzar con las preguntas, me gustaría conocer su recorrido profesional.

Sexo: hombre

Edad: 29

Años de experiencia: 4 años

Años de experiencia en la escuela rural: 4 años

Escuela Rural.

- ¿Cuál cree que es la diferencia más significativa entre la escuela rural y la escuela urbana?

En mi opinión, una de las diferencias más significativas a simple vista, son los grupos de alumnos con los que nos encontramos. En la escuela rural son grupos heterogéneos donde tienen cabida diferentes edades y diferentes ritmos de aprendizaje. Como consecuencia de un menor número de alumnos, se puede dar una respuesta más individualizada y adaptada a las características de los alumnos.

- ¿Cuáles son los puntos fuertes que destacaría de la escuela rural?

Uno de los puntos fuertes en la escuela rural, como hemos mencionado anteriormente, es la atención a la diversidad y la individualización de nuestra respuesta educativa. Otro de los puntos fuertes es los vínculos que se establece con el entorno próximo de los alumnos, donde suele haber un compromiso total con la escuela. Y, finalmente, creo que es un motor de innovación y vanguardia.

- ¿Qué carencias cree que tiene la escuela rural?

En algunos casos nos encontramos con la falta de recursos o materiales.

- ¿Qué opina de las aulas multigrado? ¿Cree que es una ventaja o una desventaja?

Las aulas multigrado van a ser siempre una ventaja, ya que facilitan cierto tipo de metodologías más activas y más inclusivas, estableciendo relaciones entre compañeros que, en centros más grandes donde el alumnado se agrupa por edades homogéneas, es más difícil que se den, como el trabajo cooperativo, trabajo entre iguales, acompañamiento de alumnos mayores a menores, etc.

- ¿Cuál cree que es el objetivo de la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)?

Creo que uno de los objetivos es dar la posibilidad al alumnado, primero, de establecer relaciones con otros compañeros y compañeras con los que habitualmente no conviven, y, segundo, ofrecer al alumnado la oportunidad de conocer y valorar recursos a los que algunas escuelas no tienen oportunidad.

- ¿Cree que es posible una educación de calidad en el medio rural?

Ciertamente sí, de hecho, muchas escuelas rurales están actualmente a la vanguardia de innovación y calidad.

Escuela Rural y sociedad.

- Al incorporarse a la escuela rural, ¿conocía el entorno? ¿Qué hizo para conocerlo?

No conocía el entorno, en la universidad nos preparan para colegios ideales y tipo, lejos de la escuela rural. Bueno, lo que hice básicamente fue buscar información e intentar aprender lo máximo posible del entorno y de las posibilidades que nos ofrece.

- ¿Considera que existe más posibilidad de trabajar en y con el entorno que en la escuela urbana?

Por desgracia, las Escuelas Rurales van desapareciendo poco a poco fruto de la migración de las personas hacia las grandes ciudades. Sin embargo, sí que nos ofrece más posibilidades.

- ¿Cuál es el nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general?

Creo que es la participación es buena, se involucran en todo lo que se les pide, pero creo que aún se debe concienciar más de que la escuela es un lugar abierto a todo el mundo, aumentando así la participación en ella.

La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- ¿Cuántos alumnos y alumnas hay en su clase? ¿De qué edades?

Soy especialista en Educación Física, por lo que imparto clase desde Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. Además, doy clase de Ciencias Sociales de 1º a 4º.

- ¿Cuáles son las dificultades presentes en su aula? ¿Hay algún Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?

En el caso de infantil, además de los dos niños ACNEE de 4 y 5 años, hay alumnos con retraso madurativo. En primaria, principalmente hay alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

- ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la inclusión? (metodología, agrupamientos, espacios, tiempos...)

Desde el área Educación Física, lo que intentamos para favorecer la inclusión es intentar trabajar la cooperación y el respeto a los diferentes niveles de aprendizaje. Planteamos tareas abiertas donde pueda haber más de una solución, utilizar metodologías activas que propicien las relaciones sociales, y la creación de ambientes de aprendizaje, donde el alumno actúe de forma libre y autónoma en la elección de tareas.

En el área de Ciencias Sociales, intentamos adecuar las actividades a los diferentes niveles. Realizamos actividades de refuerzo y ampliación en función de los diferentes niveles de aprendizaje. Acudimos a trabajo en gran grupo donde deban colaborar para alcanzar un objetivo común, y, en ocasiones, al apoyo entre iguales, donde un alumno con más nivel ayuda a otro.

- ¿Cuántos apoyos recibe en su clase?

No recibo apoyo en ninguna de las dos áreas.

Codificación Entrevista 2: E02 / PR02		
Referencia	Ítem temático	Contenido transcripción
01	Diferencia entre escuela rural y escuela urbana	En mi opinión, una de las diferencias más significativas a simple vista, son los grupos de alumnos con los que nos encontramos. En la escuela rural son grupos heterogéneos donde tienen cabida diferentes edades y diferentes ritmos de aprendizaje. Como consecuencia de un menor número de alumnos, se puede dar una

		respuesta más individualizada y adaptada a las características de los alumnos.
02	Puntos fuertes de escuela rural	Uno de los puntos fuertes en la escuela rural, como hemos mencionado anteriormente, es la atención a la diversidad y la individualización de nuestra respuesta educativa. Otro de los puntos fuertes es los vínculos que se establece con el entorno próximo de los alumnos, donde suele haber un compromiso total con la escuela. Y, finalmente, creo que es un motor de innovación y vanguardia.
03	Carencias de escuela rural	En algunos casos nos encontramos con la falta de recursos o materiales.
04	Aulas multigrado	Las aulas multigrado van a ser siempre una ventaja, ya que facilitan cierto tipo de metodologías más activas y más inclusivas, estableciendo relaciones entre compañeros que, en centros más grandes donde el alumnado se agrupa por edades homogéneas, es más difícil que se den, como el trabajo cooperativo, trabajo entre iguales, acompañamiento de alumnos mayores a menores, etc.
05	Objetivo de los CRIE	Creo que uno de los objetivos es dar la posibilidad al alumnado, primero, de establecer relaciones con otros compañeros y compañeras con los que habitualmente no conviven, y, segundo, ofrecer al alumnado la oportunidad de conocer y valorar recursos a los que algunas escuelas no tienen oportunidad.

06	Educación de calidad en el medio rural	Ciertamente sí, de hecho, muchas escuelas rurales están actualmente a la vanguardia de innovación y calidad.
07	Conocer el entorno	No conocía el entorno, en la universidad nos preparan para colegios ideales y tipo, lejos de la escuela rural. Bueno, lo que hice básicamente fue buscar información e intentar aprender lo máximo posible del entorno y de las posibilidades que nos ofrece.
08	Posibilidad de trabajo en y con el entorno	Por desgracia, las Escuelas Rurales van desapareciendo poco a poco fruto de la migración de las personas hacia las grandes ciudades. Sin embargo, sí que nos ofrece más posibilidades.
09	Nivel de participación de familias, pueblo y entorno	Creo que es la participación es buena, se involucran en todo lo que se les pide, pero creo que aún se debe concienciar más de que la escuela es un lugar abierto a todo el mundo, aumentando así la participación en ella.
10	Alumnado y edades	Soy especialista en Educación Física, por lo que imparto clase desde Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. Además, doy clase de Ciencias Sociales de 1º a 4º.
11	Dificultades en el aula	En el caso de infantil, además de los dos niños ACNEE de 4 y 5 años, hay alumnos con retraso madurativo. En primaria, principalmente hay alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

12	Estrategias para la inclusión	<p>Desde el área Educación Física, lo que intentamos para favorecer la inclusión es intentar trabajar la cooperación y el respeto a los diferentes niveles de aprendizaje. Planteamos tareas abiertas donde pueda haber más de una solución, utilizar metodologías activas que propicien las relaciones sociales, y la creación de ambientes de aprendizaje, donde el alumno actúe de forma libre y autónoma en la elección de tareas.</p> <p>En el área de Ciencias Sociales, intentamos adecuar las actividades a los diferentes niveles. Realizamos actividades de refuerzo y ampliación en función de los diferentes niveles de aprendizaje. Acudimos a trabajo en gran grupo donde deban colaborar para alcanzar un objetivo común, y, en ocasiones, al apoyo entre iguales, donde un alumno con más nivel ayuda a otro.</p>
13	Apoyos en el aula	No recibo apoyo en ninguna de las dos áreas.

Entrevista 3

Antes de comenzar con las preguntas, me gustaría conocer su recorrido profesional.

Sexo: mujer

Edad: 32

Años de experiencia: 5 años

Años de experiencia en la escuela rural: 4 años

Escuela Rural.

- ¿Cuál cree que es la diferencia más significativa entre la escuela rural y la escuela urbana?

La individualización de la enseñanza

- ¿Cuáles son los puntos fuertes que destacaría de la escuela rural?

El contacto con las familias más cercano, el trato con los alumnos más cercano, se les puede ayudar mejor, ya que los conoces perfectamente, y la individualización de la enseñanza.

- ¿Qué carencias cree que tiene la escuela rural?

Falta de recursos humanos y materiales, pues al tener menos alumnos reciben menos dinero del estado, pero las necesidades son las mismas que en una escuela urbana.

- ¿Qué opina de las aulas multigrado? ¿Cree que es una ventaja o una desventaja?

Para los maestros es una dificultad, pero para los alumnos es una ventaja. Aprenden a ayudarse los unos a los otros y son alumnos mucho más autónomos.

- ¿Cuál cree que es el objetivo de la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)?

Se crearon con el objetivo de acercar recursos materiales a los alumnos de la escuela rural, trabajando contenidos que no se podían llevar a cabo en las aulas rurales por falta de medios, como laboratorio, aula de informática, etc. En la actualidad se trabajan contenidos del currículo, y se suelen seleccionar los contenidos transversales. Además, también se crearon para la socialización del alumnado. Esto ayuda mucho a alumnos de aulas unitarias, donde son únicos en su curso.

- ¿Cree que es posible una educación de calidad en el medio rural?

Sí, la enseñanza individualizada permite una educación de calidad.

Escuela Rural y sociedad.

- Al incorporarse a la escuela rural, ¿conocía el entorno? ¿Qué hizo para conocerlo?
No lo conocía, lo que se hace es preguntar a los alumnos, profesores, familias y personas del pueblo para conocer un poco más.
- ¿Considera que existe más posibilidad de trabajar en y con el entorno que en la escuela urbana?
Sí, hay más posibilidad, facilidad y seguridad.
- ¿Cuál es el nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general?
Dependiendo de las familias, por lo general, el nivel de participación es muy positivo. Todas las familias participan de una u otra forma, dependiendo de sus características personales y familiares.

La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- ¿Cuántos alumnos y alumnas hay en su clase? ¿De qué edades?
Hay 9 alumnos, de 9 y 10 años (3° y 4° de Educación Primaria).
- ¿Cuáles son las dificultades presentes en su aula? ¿Hay algún Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?
No tengo ACNEAES en mi aula, pero cada alumno es diferente con diferentes ritmos de aprendizaje, por lo que se debe de adaptar el material y el trabajo a cada uno de los alumnos de la clase
- ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la inclusión? (metodología, agrupamientos, espacios, tiempos...)
Metodología cooperativa, grupos interactivos, aprendizaje basado en el juego, agrupaciones heterogéneas, alumnos ayudantes.
- ¿Cuántos apoyos recibe en su clase?
Recibo 2 sesiones de apoyo de la maestra PT (matemáticas y lengua, para alumnos con dificultades) y una sesión de apoyo ordinario (lengua para alumnos con dificultades).

Codificación Entrevista 3: E03 / PR03		
Código	Palabras clave	Transcripción
01	Diferencia entre escuela rural y escuela urbana	La individualización de la enseñanza
02	Puntos fuertes de escuela rural	El contacto con las familias más cercano, el trato con los alumnos más cercano, se les puede ayudar mejor, ya que los conoces perfectamente, y la individualización de la enseñanza.
03	Carencias de escuela rural	Falta de recursos humanos y materiales, pues al tener menos alumnos reciben menos dinero del estado, pero las necesidades son las mismas que en una escuela urbana.
04	Aulas multigrado	Para los maestros es una dificultad, pero para los alumnos es una ventaja. Aprenden a ayudarse los unos a los otros y son alumnos mucho más autónomos.
05	Objetivo de los CRIE	Se crearon con el objetivo de acercar recursos materiales a los alumnos de la escuela rural, trabajando contenidos que no se podían llevar a cabo en las aulas rurales por falta de medios, como laboratorio, aula de informática, etc. En la actualidad se trabajan contenidos del currículo, y se suelen seleccionar los contenidos transversales. Además, también se crearon para la socialización del alumnado. Esto ayuda mucho a alumnos de aulas unitarias, donde son únicos en su curso.

06	Educación de calidad en el medio rural	Sí, la enseñanza individualizada permite una educación de calidad.
07	Conocer el entorno	No lo conocía, lo que se hace es preguntar a los alumnos, profesores, familias y personas del pueblo para conocer un poco más.
08	Posibilidad de trabajo en y con el entorno	Sí, hay más posibilidad, facilidad y seguridad.
09	Nivel de participación de familias, pueblo y entorno	Dependiendo de las familias, por lo general, el nivel de participación es muy positivo. Todas las familias participan de una u otra forma, dependiendo de sus características personales y familiares.
10	Alumnado y edades	Hay 9 alumnos, de 9 y 10 años (3° y 4° de Educación Primaria).
11	Dificultades en el aula	No tengo ACNEAES en mi aula, pero cada alumno es diferente con diferentes ritmos de aprendizaje, por lo que se debe de adaptar el material y el trabajo a cada uno de los alumnos de la clase
12	Estrategias para la inclusión	Metodología cooperativa, grupos interactivos, aprendizaje basado en el juego, agrupaciones heterogéneas, alumnos ayudantes.
13	Apoyos en el aula	Recibo 2 sesiones de apoyo de la maestra PT (matemáticas y lengua, para alumnos con dificultades) y una sesión de apoyo ordinario (lengua para alumnos con dificultades).

Entrevista 4

Antes de comenzar con las preguntas, me gustaría conocer su recorrido profesional.

Sexo: mujer

Edad: 36

Años de experiencia: 8 años

Años de experiencia en la escuela rural: 7 años

Escuela Rural.

- ¿Cuál cree que es la diferencia más significativa entre la escuela rural y la escuela urbana?
Sobre todo, el número de niños, y que hay niños de diferentes edades en una misma aula.
- ¿Cuáles son los puntos fuertes que destacaría de la escuela rural?
Considero que es una ventaja que haya niños de diferentes edades en una misma aula, porque los pequeños se benefician de todo lo que van haciendo los mayores, y, además, los mayores enseñan también mucho a los niños pequeños. Por otra parte, la mayor implicación de las familias también es algo que destaco de la escuela rural.
- ¿Qué carencias cree que tiene la escuela rural?
La inestabilidad del profesorado, sobre todo, porque cada año hay que empezar de nuevo con profesorado nuevo. Pero, aun así, tiene muchas más ventajas.
- ¿Qué opina de las aulas multigrado? ¿Cree que es una ventaja o una desventaja?
Para los niños es una ventaja y para el profesorado es una desventaja, en cuanto que supone mucho más trabajo, pero también nos permite, al trabajar por proyectos como trabajamos en el centro, es mucho mejor que no todos hagan lo mismo porque todos pueden adaptarse a dicho proyecto.
- ¿Cuál cree que es el objetivo de la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)?
En el medio rural no tenemos acceso a tantas cosas como tienen en las ciudades, entonces en los CRIE se preparan y tienen muchos más materiales que no podemos tener en todos los centros pequeños, y así se benefician, a parte de la convivencia que hacen allí, trabajando la autonomía y la iniciativa.

- ¿Cree que es posible una educación de calidad en el medio rural?

No solo es posible, sino que en muchos casos considero que es mucho mejor que en el medio urbano.

Escuela Rural y sociedad.

- Al incorporarse a la escuela rural, ¿conocía el entorno? ¿Qué hizo para conocerlo?
Sí, me he criado en una escuela rural, no era CRA, pero me he criado en ese entorno. Es muy importante conocer el entorno, además de que trabajar en él da muchas tablas al profesorado, más que en el urbano.

- ¿Considera que existe más posibilidad de trabajar en y con el entorno que en la escuela urbana?

Sí, tiene muchas más ventajas. Inconvenientes las salidas a museos o excursiones a teatros, pero tenemos muchas más salidas en el entorno.

- ¿Cuál es el nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general?

Es muy alto, aunque ha bajado un poco en los últimos años. Sin embargo, comparado con el medio urbano, es muchísimo más alto. Este aspecto es otra de las principales ventajas de la escuela rural: que hay mucha más implicación de las familias.

La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- ¿Cuántos alumnos y alumnas hay en su clase? ¿De qué edades?

Este año tengo 10, de 1º y 2º, 6, 7, 8 años.

- ¿Cuáles son las dificultades presentes en su aula? ¿Hay algún Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?

No tengo ningún ACNEAE, pero, aunque son poquitos niños, en nivel competencial son muy diferentes, sobre todo con dos casos, uno de ellos de una niña que se incorporó más tarde.

- ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la inclusión? (metodología, agrupamientos, tiempos, espacios...).

La atención lo más individualizada posible; hacer muchas actividades grupales; o, como hay de dos edades y de muchos niveles, se hace tutoría entre iguales, de forma que los más mayores ayudan a los que tienen más dificultades; y agrupamientos, no siempre trabajar por cursos, sino intercalándolos. Además, los apoyos favorecen estas metodologías.

— ¿Cuántos apoyos recibe en su clase?

Recibo 3 horas a la semana de apoyos: 2 horas de la especialista en Pedagogía Terapéutica y 1 hora destinada a los grupos interactivos.

Codificación Entrevista 4: E04 / PR04		
Referencia	Ítem temático	Contenido transcripción
01	Diferencia entre escuela rural y escuela urbana	Sobre todo, el número de niños, y que hay niños de diferentes edades en una misma aula.
02	Puntos fuertes de escuela rural	Considero que es una ventaja que haya niños de diferentes edades en una misma aula, porque los pequeños se benefician de todo lo que van haciendo los mayores, y, además, los mayores enseñan también mucho a los niños pequeños. Por otra parte, la mayor implicación de las familias también es algo que destaco de la escuela rural.
03	Carencias de escuela rural	La inestabilidad del profesorado, sobre todo, porque cada año hay que empezar de nuevo con profesorado nuevo. Pero, aun así, tiene muchas más ventajas.
04	Aulas multigrado	Para los niños es una ventaja y para el profesorado es una desventaja, en cuanto que supone mucho más trabajo, pero también nos permite, al trabajar por proyectos como trabajamos en el centro, es mucho mejor que no todos hagan lo mismo porque todos pueden adaptarse a dicho proyecto.

05	Objetivo de los CRIE	En el medio rural no tenemos acceso a tantas cosas como tienen en las ciudades, entonces en los CRIE se preparan y tienen muchos más materiales que no podemos tener en todos los centros pequeños, y así se benefician, a parte de la convivencia que hacen allí, trabajando la autonomía y la iniciativa.
06	Educación de calidad en el medio rural	No solo es posible, sino que en muchos casos considero que es mucho mejor que en el medio urbano.
07	Conocer el entorno	Sí, me he criado en una escuela rural, no era CRA, pero me he criado en ese entorno. Es muy importante conocer el entorno, además de que trabajar en él da muchas tablas al profesorado, más que en el urbano.
08	Posibilidad de trabajo en y con el entorno	Sí, tiene muchas más ventajas. Inconvenientes las salidas a museos o excursiones a teatros, pero tenemos muchas más salidas en el entorno.
09	Nivel de participación de familias, pueblo y entorno	Es muy alto, aunque ha bajado un poco en los últimos años. Sin embargo, comparado con el medio urbano, es muchísimo más alto. Este aspecto es otra de las principales ventajas de la escuela rural: que hay mucha más implicación de las familias.
10	Alumnado y edades	Este año tengo 10, de 1º y 2º, 6, 7, 8 años.
11	Dificultades en el aula	No tengo ningún ACNEAE, pero, aunque son poquitos niños, en nivel competencial son muy diferentes, sobre todo con dos casos, uno de ellos de una niña que se incorporó más tarde.

12	Estrategias para la inclusión	La atención lo más individualizada posible; hacer muchas actividades grupales; o, como hay de dos edades y de muchos niveles, se hace tutoría entre iguales, de forma que los más mayores ayudan a los que tienen más dificultades; y agrupamientos, no siempre trabajar por cursos, sino intercalándolos. Además, los apoyos favorecen estas metodologías.
13	Apoyos en el aula	Recibo 3 horas a la semana de apoyos: 2 horas de la especialista en Pedagogía Terapéutica y 1 hora destinada a los grupos interactivos.

Entrevista 5

Antes de comenzar con las preguntas, me gustaría conocer su recorrido profesional.

Sexo: mujer

Edad: 53

Años de experiencia: 17 años

Años de experiencia en la escuela rural: 17 años

Escuela Rural.

- ¿Cuál cree que es la diferencia más significativa entre la escuela rural y la escuela urbana?

A mi modo de ver, hay dos diferencias bastante significativas. Una es en cuanto a la innovación, ya que el profesorado que comienza a trabajar, el profesorado joven, cuando acaba la carrera y empieza a trabajar como docente, siempre va a tener su experiencia en la escuela rural como primer centro de destino. Suele ser profesorado joven, lleno de ilusión y con muchísimas ganas de innovar. Entonces en la escuela rural, siempre la innovación está como más consolidada, y es más fácil de desarrollar proyectos de innovación que en la escuela urbana, donde es profesorado definitivo desde hace muchos años, algunos muy acomodados en lo que se está haciendo, con menos ganas o motivación por cambiar, por innovar. Eso en cuanto a lo que es la escuela, la innovación y el profesorado. Otra diferencia muy significativa es que, en la escuela rural, al ser escuelas pequeñas, lo que conocemos no sólo al alumnado sino también a las familias, es mucho mayor que en la escuela urbana, aspecto que siempre facilita las relaciones.

- ¿Cuáles son los puntos fuertes que destacaría de la escuela rural?

Pues el apostar por la innovación, el conocer más a fondo tanto a los niños como a las familias, lo que favorece que la comunicación sea más fluida, y a la hora de hacer la labor tutorial, tenemos más conocimiento de nuestros alumnos que en una escuela urbana.

- ¿Qué carencias cree que tiene la escuela rural?
Bueno, la escuela rural, de entrada, tiene como carencia el tener menos acceso a ciertos servicios culturales, museos, cines, grandes bibliotecas... eso sí que realmente en la escuela rural está en menor medida. Pero sí que es cierto que internet nos acerca esas realidades que tenemos lejos. Es la única carencia que veo en la escuela rural.
- ¿Qué opina de las aulas multigrado? ¿Cree que es una ventaja o una desventaja?
Bueno, mi experiencia de 17 años me demuestra que es una ventaja. A priori, sí que es cierto que la organización y el adaptar la metodología y las actividades a diferentes niveles, requiere un esfuerzo y un trabajo importante. Pero, en el día a día, he visto que los niños, en las aulas multigrado, los mayores tiran mucho de los pequeños y los pequeños se benefician siempre de tener alumnos mayores, que vuelven a ser unos maestros para ellos, les vuelven a explicar, les vuelven a ayudar, y con eso también el alumno mayor se beneficia, porque lo que ha aprendido lo está volviendo a explicar a un compañero, con lo cual, dicen que cuando se explica se aprende dos veces. Las relaciones son bonitas, son de solidaridad, de cooperación, de ayuda, y mi experiencia en las aulas multigrado siempre ha sido muy satisfactoria.
- ¿Cuál cree que es el objetivo de la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)?
Pues ya en su día se crearon los CRIE con la idea de, todas aquellas escuelas que no tuviesen ciertos servicios, ciertos medios didácticos o recursos, de profesorado diferente, tal como, por ejemplo, nativos que ayudaban a conversar en lengua extranjera, se pudieran favorecer, de esta manera, esa desigualdad que podría haber en algunas escuelas rurales, acercando a los niños de esas escuelas, a un Centro Rural de Innovación Educativa, donde, al menos, durante una semana en cada trimestre, pudiesen beneficiarse de todos esos servicios y medios que no tienen en su aula habitual.

- ¿Cree que es posible una educación de calidad en el medio rural?

Estoy convencida de que sí. Lo primero por el profesorado que sale para incorporarse a su labor docente después de terminar la carrera, y va a ser su primer destino. Suele ser un profesorado con vocación, con ganas, con interés, todo eso se va a reflejar en las actividades que va a llevar a cabo, en sus programaciones. Entonces, de entrada, el plantear proyectos nuevos, innovadores, siempre va a tener mayor acogida en la escuela rural por el profesorado que llega nuevo que en una escuela urbana, donde el profesorado ya está, en muchos casos, ya no sólo muy asentado, sino a veces a punto de jubilarse, y no suelen querer el cambio.

Escuela Rural y sociedad.

- Al incorporarse a la escuela rural, ¿conocía el entorno? ¿Qué hizo para conocerlo?
Al ser del pueblo, conocía sobradamente el entorno de la escuela, su contexto sociocultural y también conocía a las familias y a los niños, y eso de entrada siempre es bueno.

- ¿Considera que existe más posibilidad de trabajar en y con el entorno que en la escuela urbana?

Mucho más. Está claro que en la escuela rural es muy fácil conseguir que el aula no sea solamente la que está inscrita en las cuatro paredes, sino que aula es todo: el patio, el jardín que tienes al lado, el campo, la montaña... El entorno de la escuela rural favorece muchísimo a abrir la escuela a diferentes espacios, diferentes ambientes. Todo está más cerca, lo que facilita ese acceso. También se suele conocer por parte de los niños que viven en este medio rural. Es abrir una ventana al mundo muy fácilmente en la escuela rural.

- ¿Cuál es el nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general?

El nivel es alto, somos Comunidad de Aprendizaje desde el 2002-2003. Uno de los pilares básicos de la Comunidad de Aprendizaje es potenciar siempre la participación familiar, hacer que la vida de la escuela se enriquezca con esta colaboración activa de padres, madres, y ya no solo familias, sino cualquier voluntario de la comunidad educativa que quiera venir a trabajar por, para la escuela y con los niños. Entonces estamos convencidos después de tantos años siendo Comunidad de Aprendizaje, que es fácil buscar esa colaboración y es, sobre todo, necesaria. No podemos entender la educación separada, del primer contexto

referente para los niños, que es la familia, y del siguiente contexto, también referente para los niños, que es su pueblo, su localidad, su entorno.

La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- ¿Cuántos alumnos y alumnas hay en su clase? ¿De qué edades?

En mi clase hay 15 alumnos, de tres niveles: 3, 4 y 5 años. Ya solamente por edad y por diferencia de sexo, se hace necesaria la inclusión de todos. Si a esto añadimos otras diferencias que traen los niños como bagaje, que pueden ser diferencias religiosas, culturales y, por supuesto, de capacidades, nos encontramos siempre con una diversidad, ya no solo de edades por estar en un aula internivelar, sino también de diferentes capacidades, motivaciones, intereses... Entonces hay que procurar una educación inclusiva que atienda todas esas diferencias.

- ¿Cuáles son las dificultades presentes en su aula? ¿Hay algún Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?

Las dificultades presentes en el aula vienen determinadas, principalmente, por las características de los niños, ya que, dentro del mismo grupo por edad, no hay homogeneidad. Son alumnos de 3 años, pero dentro de 3 años hay diferentes niveles, dentro de 4 años también y dentro de 5 años también. Quizá las dificultades que yo más aprecio están en el primer nivel, en infantil de 3 años, ya que, cuando llegan los niños al colegio, llegan absolutamente diferentes en nivel madurativo. Entonces es un curso que tiene la ventaja de tener alumnos más mayores con ellos, los de 4 y 5 años, que les van a ayudar, van a tirar de ellos, además de mi labor como maestra. Pero sí que es cierto que, en primero de infantil, esas diferencias en cuanto a nivel madurativo, pueden, si no se atienden convenientemente, convertirse en dificultades cada vez más significativas, y lo que hay que conseguir es todo lo contrario: partir del nivel madurativo del niño para ir tirando de ellos, y que cada vez evolucionen y su aprendizaje sea más correcto. Además, en 4 y 5 años hay dos alumnos con necesidades educativas específicas, ambos con una adaptación curricular no significativa.

- ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la inclusión? (metodología, agrupamientos, espacios, tiempos...)

El propio agrupamiento del aula ya favorece las relaciones entre iguales, para que haya cooperación, solidaridad, ayuda, los pequeños siempre tienen ese referente en los mayores. Además de eso, todos los apoyos necesarios, que tanto a los dos

niños ACNEEs de 4 y 5 años necesitan, por parte de PT como apoyo especializado, y también otros apoyos ordinarios de otros profes que entran al aula, esos apoyos van a estar siempre para los niños que lo necesitan, tanto a nivel de grupo-clase, como apoyos más individualizados. Por otra parte, la metodología, y es algo que también destaco mucho, es una metodología que favorece la inclusión porque, al trabajar por proyectos, procuramos que sean muy variados, que todos los niños, aunque tengan diferentes capacidades, intereses, motivaciones... puedan verse integrados, cómodos, a gusto. Desarrollando los diferentes proyectos, uno por trimestre, es un aspecto muy importante de la metodología que favorece la inclusión y la atención a la diversidad. El segundo pilar metodológico es, dentro de Comunidad de Aprendizaje, una de las comisiones más importantes que hay no sólo en nuestra Comunidad de Aprendizaje, sino en todas las Comunidades de Aprendizaje que existen, son los grupos interactivos. Se trata de que el alumno que puede más, acaba antes la tarea o la ha entendido mejor, ayude al que le está costando, no la ha entendido... por eso se procura que, en los grupos interactivos, se establezcan grupitos pequeños y muy heterogéneos, con mucha diversidad, para que, como digo, el que más está entendiendo o realizando convenientemente la tarea en ese momento, esté ayudando al que le esté costando más. Así, tanto el trabajo por proyectos como los grupos interactivos son dos medidas, además de los apoyos por parte del profesorado, muy importantes en el aula. Por último, el hecho de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de forma que en cada aula hay una pizarra digital interactiva, es un gran recurso para favorecer la inclusión, pues permite la accesibilidad universal al aprendizaje.

— ¿Cuántos apoyos recibe en su clase?

Los apoyos son, principalmente, para los dos ACNEEs, pues reciben cinco sesiones semanales dentro del aula, ya que son los alumnos que más sesiones de apoyo tienen porque sus necesidades son mayores. Cuando la profesora PT entra al aula, su intervención es directamente con estos alumnos ACNEEs, pero no quiere decir que no ayude a otros niños que también tienen dificultades de aprendizaje. Por otra parte, se realizan apoyos ordinarios de otros maestros y maestras que entran al aula y que pueden atender, o directamente a los niños con más dificultades de aprendizaje, o se favorece el que se pueda hacer algún desdoble. Realmente son muy necesarios.

Codificación Entrevista 5: E05 / PR05		
Referencia	Ítem temático	Contenido transcripción
01	Diferencia entre escuela rural y escuela urbana	A mi modo de ver, hay dos diferencias bastante significativas. Una es en cuanto a la innovación, ya que el profesorado que comienza a trabajar, el profesorado joven, cuando acaba la carrera y empieza a trabajar como docente, siempre va a tener su experiencia en la escuela rural como primer centro de destino. Suele ser profesorado joven, lleno de ilusión y con muchísimas ganas de innovar. Entonces en la escuela rural, siempre la innovación está como más consolidada, y es más fácil de desarrollar proyectos de innovación que en la Escuela Urbana, donde es profesorado definitivo desde hace muchos años, algunos muy acomodados en lo que se está haciendo, con menos ganas o motivación por cambiar, por innovar. Eso en cuanto a lo que es la escuela, la innovación y el profesorado. Otra diferencia muy significativa es que, en la escuela rural, al ser escuelas pequeñas, lo que conocemos no sólo al alumnado sino también a las familias, es mucho mayor que en la Escuela Urbana, aspecto que siempre facilita las relaciones.
02	Puntos fuertes de escuela rural	Pues el apostar por la innovación, el conocer más a fondo tanto a los niños como a las familias, lo que favorece que la comunicación sea más fluida, y a la hora de hacer la labor tutorial, tenemos más conocimiento de nuestros alumnos que en una escuela urbana.

03	Carencias de escuela rural	Bueno, la escuela rural, de entrada, tiene como carencia el tener menos acceso a ciertos servicios culturales, museos, cines, grandes bibliotecas... eso sí que realmente en la escuela rural está en menor medida. Pero sí que es cierto que internet nos acerca esas realidades que tenemos lejos. Es la única carencia que veo en la escuela rural.
04	Aulas multigrado	Bueno, mi experiencia de 17 años me demuestra que es una ventaja. A priori, sí que es cierto que la organización y el adaptar la metodología y las actividades a diferentes niveles, requiere un esfuerzo y un trabajo importante. Pero, en el día a día, he visto que los niños, en las aulas multigrado, los mayores tiran mucho de los pequeños y los pequeños se benefician siempre de tener alumnos mayores, que vuelven a ser unos maestros para ellos, les vuelven a explicar, les vuelven a ayudar, y con eso también el alumno mayor se beneficia, porque lo que ha aprendido lo está volviendo a explicar a un compañero, con lo cual, dicen que cuando se explica se aprende dos veces. Las relaciones son bonitas, son de solidaridad, de cooperación, de ayuda, y mi experiencia en las aulas multigrado siempre ha sido muy satisfactoria.
05	Objetivo de los CRIE	Pues ya en su día se crearon los CRIE con la idea de, todas aquellas escuelas que no tuviesen ciertos servicios, ciertos medios didácticos o recursos, de profesorado diferente, tal como, por ejemplo, nativos que ayudaban a conversar en lengua extranjera, se pudieran favorecer, de esta

		manera, esa desigualdad que podría haber en algunas escuelas rurales, acercando a los niños de esas escuelas, a un Centro Rural de Innovación Educativa, donde, al menos, durante una semana en cada trimestre, pudiesen beneficiarse de todos esos servicios y medios que no tienen en su aula habitual.
06	Educación de calidad en el medio rural	Estoy convencida de que sí. Lo primero por el profesorado que sale para incorporarse a su labor docente después de terminar la carrera, y va a ser su primer destino. Suele ser un profesorado con vocación, con ganas, con interés, todo eso se va a reflejar en las actividades que va a llevar a cabo, en sus programaciones. Entonces, de entrada, el plantear proyectos nuevos, innovadores, siempre va a tener mayor acogida en la escuela rural por el profesorado que llega nuevo que en una escuela urbana, donde el profesorado ya está, en muchos casos, ya no sólo muy asentado, sino a veces a punto de jubilarse, y no suelen querer el cambio.
07	Conocer el entorno	Al ser del pueblo, conocía sobradamente el entorno de la escuela, su contexto sociocultural y también conocía a las familias y a los niños, y eso de entrada siempre es bueno.
08	Posibilidad de trabajo en y con el entorno	Mucho más. Está claro que en la escuela rural es muy fácil conseguir que el aula no sea solamente la que está inscrita en las cuatro paredes, sino que aula es todo: el patio, el jardín que tienes al lado, el campo, la montaña... El entorno de la escuela rural favorece muchísimo a abrir la

		escuela a diferentes espacios, diferentes ambientes. Todo está más cerca, lo que facilita ese acceso. También se suele conocer por parte de los niños que viven en este medio rural. Es abrir una ventana al mundo muy fácilmente en la escuela rural.
09	Nivel de participación de familias, pueblo y entorno	El nivel es alto, somos Comunidad de Aprendizaje desde el 2002-2003. Uno de los pilares básicos de la Comunidad de Aprendizaje es potenciar siempre la participación familiar, hacer que la vida de la escuela se enriquezca con esta colaboración activa de padres, madres, y ya no solo familias, sino cualquier voluntario de la comunidad educativa que quiera venir a trabajar por, para la escuela y con los niños. Entonces estamos convencidos después de tantos años siendo Comunidad de Aprendizaje, que es fácil buscar esa colaboración y es, sobre todo, necesaria. No podemos entender la educación separada, del primer contexto referente para los niños, que es la familia, y del siguiente contexto, también referente para los niños, que es su pueblo, su localidad, su entorno.
10	Alumnado y edades	En mi clase hay 15 alumnos, de tres niveles: 3, 4 y 5 años. Ya solamente por edad y por diferencia de sexo, se hace necesaria la inclusión de todos. Si a esto añadimos otras diferencias que traen los niños como bagaje, que pueden ser diferencias religiosas, culturales y, por supuesto, de capacidades, nos encontramos siempre con una diversidad, ya no solo de edades por estar en un aula internivelar, sino también de diferentes

		capacidades, motivaciones, intereses... Entonces hay que procurar una educación inclusiva que atienda todas esas diferencias.
11	Dificultades en el aula	Las dificultades presentes en el aula vienen determinadas, principalmente, por las características de los niños, ya que, dentro del mismo grupo por edad, no hay homogeneidad. Son alumnos de 3 años, pero dentro de 3 años hay diferentes niveles, dentro de 4 años también y dentro de 5 años también. Quizá las dificultades que yo más aprecio están en el primer nivel, en infantil de 3 años, ya que, cuando llegan los niños al colegio, llegan absolutamente diferentes en nivel madurativo. Entonces es un curso que tiene la ventaja de tener alumnos más mayores con ellos, los de 4 y 5 años, que les van a ayudar, van a tirar de ellos, además de mi labor como maestra. Pero sí que es cierto que, en primero de infantil, esas diferencias en cuanto a nivel madurativo, pueden, si no se atienden convenientemente, convertirse en dificultades cada vez más significativas, y lo que hay que conseguir es todo lo contrario: partir del nivel madurativo del niño para ir tirando de ellos, y que cada vez evolucionen y su aprendizaje sea más correcto. Además, en 4 y 5 años hay dos alumnos con necesidades educativas específicas, ambos con una adaptación curricular no significativa.
12	Estrategias para la inclusión	El propio agrupamiento del aula ya favorece las relaciones entre iguales, para que haya cooperación, solidaridad, ayuda, los pequeños

	<p>siempre tienen ese referente en los mayores. Además de eso, todos los apoyos necesarios, que tanto a los dos niños ACNEEs de 4 y 5 años necesitan, por parte de PT como apoyo especializado, y también otros apoyos ordinarios de otros profes que entran al aula, esos apoyos van a estar siempre para los niños que lo necesitan, tanto a nivel de grupo-clase, como apoyos más individualizados. Por otra parte, la metodología, y es algo que también destaco mucho, es una metodología que favorece la inclusión porque, al trabajar por proyectos, procuramos que sean muy variados, que todos los niños, aunque tengan diferentes capacidades, intereses, motivaciones... puedan verse integrados, cómodos, a gusto. Desarrollando los diferentes proyectos, uno por trimestre, es un aspecto muy importante de la metodología que favorece la inclusión y la atención a la diversidad. El segundo pilar metodológico es, dentro de Comunidad de Aprendizaje, una de las comisiones más importantes que hay no sólo en nuestra Comunidad de Aprendizaje, sino en todas las Comunidades de Aprendizaje que existen, son los grupos interactivos. Se trata de que el alumno que puede más, acaba antes la tarea o la ha entendido mejor, ayude al que le está costando, no la ha entendido... por eso se procura que, en los grupos interactivos, se establezcan grupitos pequeños y muy heterogéneos, con mucha diversidad, para que, como digo, el que más está entendiendo o realizando convenientemente la tarea en ese</p>
--	---

		<p>momento, esté ayudando al que le esté costando más. Así, tanto el trabajo por proyectos como los grupos interactivos son dos medidas, además de los apoyos por parte del profesorado, muy importantes en el aula. Por último, el hecho de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de forma que en cada aula hay una pizarra digital interactiva, es un gran recurso para favorecer la inclusión, pues permite la accesibilidad universal al aprendizaje.</p>
13	Apoyos en el aula	<p>Los apoyos son, principalmente, para los dos ACNEEs, pues reciben cinco sesiones semanales dentro del aula, ya que son los alumnos que más sesiones de apoyo tienen porque sus necesidades son mayores. Cuando la profesora PT entra al aula, su intervención es directamente con estos alumnos ACNEEs, pero no quiere decir que no ayude a otros niños que también tienen dificultades de aprendizaje. Por otra parte, se realizan apoyos ordinarios de otros maestros y maestras que entran al aula y que pueden atender, o directamente a los niños con más dificultades de aprendizaje, o se favorece el que se pueda hacer algún desdoble. Realmente son muy necesarios.</p>

Entrevista 6

Antes de comenzar con las preguntas, me gustaría conocer su recorrido profesional.

Sexo: mujer

Edad: 25

Años de experiencia: 3 cursos aproximadamente

Años de experiencia en la escuela rural: 2 cursos

Escuela Rural.

- ¿Cuál cree que es la diferencia más significativa entre la escuela rural y la escuela urbana?

La dimensión de los centros, la colaboración entre profesionales, la implicación de las familias en los centros, los recursos disponibles, los servicios ofertados en el contexto, las actividades extraescolares, entre otros.

- ¿Cuáles son los puntos fuertes que destacaría de la escuela rural?

Enseñanza más individualizada y/o personalización de la enseñanza, atención más cercana con el alumnado y sus familiares, mayor implicación de las familias en la vida del centro, mejor coordinación entre los diferentes profesionales, menor ratio de alumnos por profesor y un conocimiento más profundo a nivel curricular y sociopersonal de cada uno de los alumnos.

- ¿Qué carencias cree que tiene la escuela rural?

Menor disposición de recursos tanto internos como externos.

- ¿Qué opina de las aulas multigrado? ¿Cree que es una ventaja o una desventaja?

A priori, considero que es una gran ventaja dado que el alumnado de inferior edad puede beneficiarse de la ayuda de otros de mayor edad, así como iniciarse en la interiorización de contenidos de cursos posteriores. No obstante, es cierto que, en ocasiones, por ejemplo, en el caso de alumnado con ACS que presenta un desfase curricular muy significativo (más de 2 cursos), es complicado adaptarse a su Nivel de Competencia Curricular (NCC), dado que supone contemplar otro nivel de enseñanza además de los ya impartidos en el grupo-clase.

- ¿Cuál cree que es el objetivo de la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)?

Poner a disposición del alumnado del medio rural recursos y actividades que no están a su alcance en su contexto natural, así como favorecer la socialización con un mayor número de niños y niñas de su edad pertenecientes a centros escolares con similares características.

- ¿Cree que es posible una educación de calidad en el medio rural?

Por supuesto que sí, dado que sus características particulares benefician, como decía, una enseñanza más individualizada y adaptada a las necesidades particulares de cada alumno/a.

Escuela Rural y sociedad.

- Al incorporarse a la escuela rural, ¿conocía el entorno? ¿Qué hizo para conocerlo?
En los dos CRA que he estado trabajando conocía el entorno, aunque el trabajar en dichos centros y las diferentes salidas por las localidades, me ha permitido un mayor conocimiento.

- ¿Considera que existe más posibilidad de trabajar en y con el entorno que en la escuela urbana?

Depende de a qué nos estemos refiriendo. En la escuela rural somos grandes privilegiados por tener a nuestro alcance parajes naturales y profesiones del sector primario no presentes en las grandes ciudades. No obstante, si hablamos del sector industrial y de servicios, lo cierto es que las grandes ciudades cuentan con más oferta que el medio rural.

- ¿Cuál es el nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general?

Somos Comunidad de Aprendizaje, lo cual implica que nuestro centro está siempre abierto a la participación de los familiares y de otras personas del entorno en la vida del centro. Por ello, podríamos afirmar que su participación es muy elevada, aunque me consta que hace unos años todavía era mayor.

La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- ¿Cuáles son las necesidades del alumnado del centro?

Pese a que los dos centros del CRA son pequeños, lo cierto es que contamos con una gran variedad de necesidades, y aquí no solo me estoy refiriendo al alumnado con NEAE. Por ejemplo, en las etapas de educación infantil, además de estar los dos alumnos diagnosticados con un Retraso Global del Desarrollo (únicos ACNEE del centro), tenemos niños y niñas con cierto retraso madurativo o en algún aspecto del desarrollo que también requieren atención individualizada. En la etapa de primaria, contamos con varios alumnos con NEAE, generalmente por DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje), entre los cuales se incluyen dos con capacidad intelectual límite, así como por condiciones personales o de historia escolar (condiciones de salud emocional y situación de desventaja socioeducativa), sobre todo en los últimos cursos (5º y 6º). En dicha etapa, también tenemos alumnos que sin ser NEAE muestran problemáticas en ciertas áreas instrumentales.

- ¿Qué estrategias que favorecen la inclusión se utilizan cuando imparte los apoyos? (agrupamientos, metodología, tiempos, espacios...).

Las estrategias a emplear dependen de las características y del nivel del alumnado. Por ejemplo, en educación infantil prima un apoyo más individualizado, aunque siempre dentro del aula ordinaria. En la etapa de primaria, excepto en casos puntuales (corrección de dislalias), todos los apoyos se realizan dentro del aula ordinaria en pequeño o gran grupo, dependiendo de la actividad. Como metodología, soy muy partidaria del aprendizaje incidental en contextos naturales, del empleo de materiales vivenciales y manipulativos, del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden al estudio en los últimos cursos, así como del empleo del ABJ (Aprendizaje Basado en el Juego).

- ¿Cree que son necesarias más horas de apoyo?

Considero que nuestro centro, para aprovechar más las horas de PT, debería de contar con una especialista en AL, a media jornada, como mínimo. No obstante, lo cierto es que el hecho de que la PT desarrolle funciones de AL también permite un apoyo más globalizado y un trabajo más continuado y progresivo, al desarrollar tareas que no solo benefician a aspectos del lenguaje sino a otros a nivel cognitivo, socioafectivo y motriz.

Codificación Entrevista 6: E06 / PR06		
Referencia	Ítem temático	Contenido transcripción
01	Diferencia entre escuela rural y escuela urbana	La dimensión de los centros, la colaboración entre profesionales, la implicación de las familias en los centros, los recursos disponibles, los servicios ofertados en el contexto, las actividades extraescolares, entre otros.
02	Puntos fuertes de escuela rural	Enseñanza más individualizada y/o personalización de la enseñanza, atención más cercana con el alumnado y sus familiares, mayor implicación de las familias en la vida del centro, mejor coordinación entre los diferentes profesionales, menor ratio de alumnos por profesor y un conocimiento más profundo a nivel curricular y sociopersonal de cada uno de los alumnos.
03	Carencias de escuela rural	Menor disposición de recursos tanto internos como externos.
04	Aulas multigrado	A priori, considero que es una gran ventaja dado que el alumnado de inferior edad puede beneficiarse de la ayuda de otros de mayor edad, así como iniciarse en la interiorización de contenidos de cursos posteriores. No obstante, es cierto que, en ocasiones, por ejemplo, en el caso de alumnado con ACS que presenta un desfase curricular muy significativo (más de 2 cursos), es complicado adaptarse a su Nivel de Competencia Curricular (NCC), dado que supone contemplar otro nivel de enseñanza además de los ya impartidos en el grupo-clase.

05	Objetivo de los CRIE	Poner a disposición del alumnado del medio rural recursos y actividades que no están a su alcance en su contexto natural, así como favorecer la socialización con un mayor número de niños y niñas de su edad pertenecientes a centros escolares con similares características.
06	Educación de calidad en el medio rural	Por supuesto que sí, dado que sus características particulares benefician, como decía, una enseñanza más individualizada y adaptada a las necesidades particulares de cada alumno/a.
07	Conocer el entorno	En los dos CRA que he estado trabajando conocía el entorno, aunque el trabajar en dichos centros y las diferentes salidas por las localidades, me ha permitido un mayor conocimiento.
08	Posibilidad de trabajo en y con el entorno	Depende de a qué nos estemos refiriendo. En la escuela rural somos grandes privilegiados por tener a nuestro alcance parajes naturales y profesiones del sector primario no presentes en las grandes ciudades. No obstante, si hablamos del sector industrial y de servicios, lo cierto es que las grandes ciudades cuentan con más oferta que el medio rural.
09	Nivel de participación de familias, pueblo y entorno	Somos Comunidad de Aprendizaje, lo cual implica que nuestro centro está siempre abierto a la participación de los familiares y de otras personas del entorno en la vida del centro. Por ello, podríamos afirmar que su participación es muy elevada, aunque me consta que hace unos años todavía era mayor.

10	Necesidades del alumnado del centro	<p>Pese a que los dos centros del CRA son pequeños, lo cierto es que contamos con una gran variedad de necesidades, y aquí no solo me estoy refiriendo al alumnado con NEAE. Por ejemplo, en las etapas de educación infantil, además de estar los dos alumnos diagnosticados con un Retraso Global del Desarrollo (únicos ACNEE del centro), tenemos niños y niñas con cierto retraso madurativo o en algún aspecto del desarrollo que también requieren atención individualizada. En la etapa de primaria, contamos con varios alumnos con NEAE, generalmente por DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje), entre los cuales se incluyen dos con capacidad intelectual límite, así como por condiciones personales o de historia escolar (condiciones de salud emocional y situación de desventaja socioeducativa), sobre todo en los últimos cursos (5º y 6º). En dicha etapa, también tenemos alumnos que sin ser NEAE muestran problemáticas en ciertas áreas instrumentales.</p>
11	Estrategias para la inclusión	<p>Las estrategias a emplear dependen de las características y del nivel del alumnado. Por ejemplo, en educación infantil prima un apoyo más individualizado, aunque siempre dentro del aula ordinaria. En la etapa de primaria, excepto en casos puntuales (corrección de dislalias), todos los apoyos se realizan dentro del aula ordinaria en pequeño o gran grupo, dependiendo de la actividad. Como metodología, soy muy partidaria del aprendizaje incidental en</p>

		contextos naturales, del empleo de materiales vivenciales y manipulativos, del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden al estudio en los últimos cursos, así como del empleo del ABJ (Aprendizaje Basado en el Juego).
12	Apoyos en el aula	Considero que nuestro centro, para aprovechar más las horas de PT, debería de contar con una especialista en AL, a media jornada, como mínimo. No obstante, lo cierto es que el hecho de que la PT desarrolle funciones de AL también permite un apoyo más globalizado y un trabajo más continuado y progresivo, al desarrollar tareas que no solo benefician a aspectos del lenguaje sino a otros a nivel cognitivo, socioafectivo y motriz.

Entrevista 7

Antes de comenzar con las preguntas, me gustaría conocer su recorrido profesional.

Sexo: mujer

Edad: 43 años

Años de experiencia: 14 años

Años de experiencia en la escuela rural: 9 años

Escuela Rural.

- ¿Cuál cree que es la diferencia más significativa entre la escuela rural y la escuela urbana?

Una diferencia muy significativa sería la contextualización y cultura del entorno, son diferentes estilos de vida, aspecto condicionante a la hora del aprendizaje del alumnado, ya que partimos de experiencias distintas y necesidades también distintas. Los aspectos organizativos también son muy distintos.

- ¿Cuáles son los puntos fuertes que destacaría de la escuela rural?

Respecto a la familia, la cercanía con estas y su participación más directa y espontánea en el centro. En cuanto al alumnado, los alumnos ganan en autonomía respecto a su hábito de trabajo dentro del aula, sobre todo, en las unitarias, al existir diferentes niveles dentro de una misma aula. Además, la posibilidad de seguimiento más exhaustivo del alumnado y un acceso más directo a la naturaleza, y, por lo tanto, mayor facilidad para trabajar este aspecto en el currículo. Al ser centros más pequeños, posibilita el acceso y puesta en marcha de metodologías de innovación.

- ¿Qué carencias cree que tiene la escuela rural?

En esta pregunta destacaría el hecho de pertenecer a una escuela rural de mayor o menor tamaño. Por ejemplo, en las escuelas rurales muy pequeñas con muy poco alumnado, o incluso unitarias. Considero que el alumno carece de la experiencia de interactuar con más niños, aspecto que creo que no llega a suplir totalmente el CRIET.

- ¿Qué opina de las aulas multigrado? ¿Cree que es una ventaja o una desventaja?

Como he comentado anteriormente, aporta la ventaja de ser más autónomos en el trabajo, pero veo más adecuado que estén en contacto con más alumnado y ampliar experiencias.

- ¿Cuál cree que es el objetivo de la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)?

Principalmente suplir las carencias de las escuelas unitarias ampliando experiencias en el alumnado.

- ¿Cree que es posible una educación de calidad en el medio rural?

Por supuesto sí.

Escuela Rural y sociedad.

- Al incorporarse a la escuela rural, ¿conocía el entorno? ¿Qué hizo para conocerlo?

Ya lo conocía.

- ¿Considera que existe más posibilidad de trabajar en y con el entorno que en la escuela urbana?

Sí, está más accesible.

- ¿Cuál es el nivel de participación de las familias, el pueblo y el entorno en general?

Es cercana y accesible.

La educación inclusiva en la Escuela Rural.

- ¿Cuáles son las necesidades del alumnado del centro?

En educación infantil están los dos ACNEEs del centro diagnosticados con Retraso Global del Desarrollo y, además, hay alumnado con un retraso madurativo. En primaria las dificultades existentes son, principalmente, dificultades específicas de aprendizaje.

- ¿Qué estrategias cree que se deben utilizar para favorecer la inclusión? (metodología, agrupamientos, espacios, tiempos...)

Principalmente trabajar con una metodología inclusiva.

- ¿Cree que son necesarias más horas de apoyo?

En función de la necesidad del alumnado.

Codificación Entrevista 7: E07 / OE01

Referencia	Ítem temático	Contenido transcripción
01	Diferencia entre escuela rural y escuela urbana	Una diferencia muy significativa sería la contextualización y cultura del entorno, son diferentes estilos de vida, aspecto condicionante a la hora del aprendizaje del alumnado, ya que partimos de experiencias distintas y necesidades también distintas. Los aspectos organizativos también son muy distintos.
02	Puntos fuertes de escuela rural	Respecto a la familia, la cercanía con estas y su participación más directa y espontánea en el centro. En cuanto al alumnado, los alumnos ganan en autonomía respecto a su hábito de trabajo dentro del aula, sobre todo, en las unitarias, al existir diferentes niveles dentro de una misma aula. Además, la posibilidad de seguimiento más exhaustivo del alumnado y un acceso más directo a la naturaleza, y, por lo tanto, mayor facilidad para trabajar este aspecto en el currículo. Al ser centros más pequeños, posibilita el acceso y puesta en marcha de metodologías de innovación.
03	Carencias de escuela rural	En esta pregunta destacaría el hecho de pertenecer a una escuela rural de mayor o menor tamaño. Por ejemplo, en las escuelas rurales muy pequeñas con muy poco alumnado, o incluso unitarias. Considero que el alumno carece de la experiencia de interactuar con más niños, aspecto que creo que no llega a suplir totalmente el CRIET.

04	Aulas multigrado	Como he comentado anteriormente, aporta la ventaja de ser más autónomos en el trabajo, pero veo más adecuado que estén en contacto con más alumnado y ampliar experiencias.
05	Objetivo de los CRIE	Principalmente suplir las carencias de las escuelas unitarias ampliando experiencias en el alumnado.
06	Educación de calidad en el medio rural	Por supuesto sí.
07	Conocer el entorno	Ya lo conocía.
08	Posibilidad de trabajo en y con el entorno	Sí, está más accesible.
09	Nivel de participación de familias, pueblo y entorno	Es cercana y accesible.
10	Necesidades del alumnado	En educación infantil están los dos ACNEEs del centro diagnosticados con Retraso Global del Desarrollo y, además, hay alumnado con un retraso madurativo. En primaria las dificultades existentes son, principalmente, dificultades específicas de aprendizaje.
11	Estrategias para la inclusión	Principalmente trabajar con una metodología inclusiva.
12	Apoyos en el aula	En función de la necesidad del alumnado.

Anexo III. Anexo IV de la Orden ECD/1005/2018 en el que se exponen las características del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

ANEXO IV

ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

1.- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales.

Requerimiento: la Red Integrada de Orientación Educativa evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos y la necesidad de la aplicación de una actuación de intervención general y/o específica, para las siguientes condiciones:

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
Discapacidad auditiva	Alumnado con desviación o pérdida significativa en las funciones o estructuras corporales relacionadas con la audición que corresponda a una hipoacusia o sordera.	Requiere información emitida por ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por la Red Integrada de Orientación Educativa.
Discapacidad visual	Alumnado con desviación o pérdida significativa en las funciones o estructuras corporales relacionadas con la visión: baja visión, ceguera.	Requiere información emitida por ámbito sanitario competente o por la ONCE, o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por la Red Integrada de Orientación Educativa.
Discapacidad física: motora	Alumnado con alteraciones en la función motora por una causa localizada en el aparato óseo articular, muscular y/o nervioso.	Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por la Red Integrada de Orientación Educativa.
Discapacidad física: orgánica	Alumnado con alteraciones en funciones físicas consecuencia de problemas viscerales, es decir, referidos a los aparatos respiratorio, cardiovascular, digestivo, genitourinario, sistema endocrino-metabólico y sistema inmunitario.	Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por la Red Integrada de Orientación Educativa.
Discapacidad intelectual	Alumnado con limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.	La Red Integrada de Orientación Educativa, tomando como referencia los sistemas diagnósticos internacionales, evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos para la discapacidad intelectual. Esta información puede complementarse con la aportada por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
Pluridiscapacidad	Alumnado en el que concurre más de una discapacidad.	La Red Integrada de Orientación Educativa tomando como referencia los sistemas diagnósticos internacionales, evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos para las discapacidades que concurren. Esta información debe complementarse con la aportada por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente.
Trastorno grave de conducta	Alumnado que presenta trastorno disruptivo, del control de los impulsos y de la conducta que se manifiestan con problemas en el autocontrol del comportamiento y las emociones que se traducen en conductas que violan los derechos de los demás o llevan al individuo a conflictos importantes frente a las normas de la sociedad o figuras de autoridad.	La Red Integrada de Orientación Educativa, tomando como referencia los sistemas diagnósticos internacionales, evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos para este tipo de trastornos. Esta información puede complementarse con el informe facultativo aportado por el ámbito sanitario o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente.
Trastorno del espectro autista	Alumnado con deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos y con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.	La Red Integrada de Orientación Educativa, tomando como referencia los sistemas diagnósticos internacionales, evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos para el trastorno del espectro autista. Esta información puede complementarse con el informe facultativo aportado por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente.
Trastorno mental	Alumnado con patrón persistente de comportamiento alterado que puede deberse a distintos trastornos mentales	Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que se completa con la ofrecida por la Red Integrada de Orientación Educativa. En relación con la identificación inicial de este trastorno en el contexto educativo, la Red Integrada de Orientación Educativa remitirá la información que consideren pertinente a través de la familia al servicio médico competente.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
Trastorno del lenguaje	<p>Dificultades persistentes, a partir del inicio de la Educación Primaria, en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades debido a deficiencias de la comprensión o la producción (vocabulario reducido, estructura gramatical limitada y deterioro del discurso). Las capacidades del lenguaje están por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral. No es atribuible a deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a disfunción motora u otra afección médica o neurológica (salvo en el caso de la afasia), o a discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo.</p>	<p>La Red Integrada de Orientación Educativa, tomando como referencia los sistemas diagnósticos internacionales, evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos para este trastorno. Esta información puede complementarse con la aportada por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente.</p> <p>En el caso de afasia, requiere información emitida por el ámbito sanitario o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por la Red Integrada de Orientación Educativa.</p>
Retraso global del desarrollo	<p>Alumnado que no cumple con los hitos del desarrollo esperados en varios campos del funcionamiento intelectual y con los que no se puede llevar a cabo una valoración sistemática de dicho funcionamiento intelectual.</p> <p>La condición "retraso global del desarrollo" únicamente se atribuirá al alumnado que cursa la etapa educativa de educación infantil. Al finalizar esta etapa, la Red Integrada de Orientación Educativa revisará la evolución del alumno o alumna y determinará el tipo de discapacidad que genera sus necesidades educativas, en el caso de que éstas persistan.</p>	<p>La Red Integrada de Orientación Educativa, evidencia el cumplimiento de los siguientes criterios:</p> <p>a.- Una edad cronológica inferior a 5 años.</p> <p>b.- Presentar una de las dos condiciones siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un cociente de desarrollo global que, expresado en puntuaciones típicas, sea igual o inferior a dos desviaciones típicas. • Un cociente de desarrollo que, expresado en puntuaciones típicas, sea igual o inferior a dos desviaciones típicas en dos, como mínimo, de las siguientes áreas del desarrollo: motora, comunicativa, cognitiva; personal/social y adaptativa. <p>c.- Las características personales manifestadas no son atribuibles a alguna discapacidad claramente identificable.</p>

2.- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar dificultades específicas de aprendizaje.

Requerimiento: la Red Integrada de Orientación Educativa evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos y la necesidad de la aplicación de una actuación de intervención específica, a partir del inicio de la Educación Primaria, para las siguientes condiciones:

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
Trastorno específico del aprendizaje de la lectura	Alumnado con dificultad específica del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez lectora), interfiriendo en la comprensión lectora y en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos dos años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura. La dificultad de aprendizaje es resistente a la intervención y no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales.
Trastorno específico del aprendizaje de la expresión escrita.	Alumnado con dificultad específica del aprendizaje de la escritura que afecta a la exactitud en la escritura de palabras (corrección ortográfica), a la sintaxis (corrección gramatical y de la puntuación), composición (claridad y organización de la expresión escrita) o a los procesos grafomotores. El retraso en la escritura debe ser de al menos dos años. La dificultad de aprendizaje es resistente a la intervención y no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales.
Trastorno específico del aprendizaje matemático	Alumnado con dificultad específica del aprendizaje del cálculo que se manifiesta en dificultades para aprender a contar; para desarrollar y comprender conceptos matemáticos y sus relaciones; retener, recordar y aplicar datos y procedimientos de cálculo y/o dificultades con el razonamiento matemático para analizar problemas matemáticos, resolverlos y hacer estimaciones del resultado. Las dificultades no son esperables para la edad del niño (al menos dos años de retraso) e interfieren de forma significativa en el progreso de aprendizaje de las matemáticas. La dificultad de aprendizaje es resistente a la intervención y no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales.
Capacidad intelectual límite	Alumnado que no manifiesta discapacidad intelectual, pero presenta unas aptitudes afectadas sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo. Las dificultades interfieren significativamente en el rendimiento académico y en las habilidades adaptativas propias de la edad y se confirman con pruebas estandarizadas administradas individualmente (su nivel intelectual se sitúa entre una y dos desviaciones típicas por debajo de la media de su edad). Las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.
Otros trastornos de la comunicación diferentes al trastorno del lenguaje	Alumnado con dificultades en el habla (articulación, fluidez y voz) y en la comunicación social (comportamiento verbal o no verbal que influye en el comportamiento, ideas o actitudes de otro individuo) que repercuten de forma significativa en el rendimiento escolar y en su interacción social.

3.- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por TDAH.

Requerimiento: la Red Integrada de Orientación Educativa, tomando como referencia los sistemas diagnósticos internacionales, evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos para el TDAH y la necesidad de la aplicación de una actuación de intervención específica. Esta información puede complementarse con la aportada por el ámbito sanitario competente.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
Trastorno por déficit de atención/hiperactividad	Alumnado que, a partir del inicio de la Educación Primaria, presenta un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que no concuerda con el nivel de desarrollo (es más frecuente y grave que el observado en el alumnado de su edad) y que interfiere de forma significativa en el funcionamiento social, académico o laboral, o reduce la calidad de los mismos. Estos síntomas deberán estar presentes en dos o más contextos (casa, escuela, trabajo, amigos, otras actividades) y varios de ellos haber aparecido antes de los doce años de edad, no estando motivados por otro tipo de trastornos claramente definidos, relacionados con el comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones.

4.- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades.

Requerimiento: la Red Integrada de Orientación Educativa evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos y la necesidad de la aplicación de una actuación de intervención específica para los siguientes perfiles.

PERFIL	DESCRIPCIÓN
Superdotación	Alumnado que, a partir de los 12/13 años de edad, dispone de una capacidad intelectual globalmente situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia tanto convergente como divergente, incluyendo distintas aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Alumnado que, a partir de los 12/13 años de edad, presenta capacidades significativamente superiores a la media en todas las aptitudes intelectuales, pudiendo no alcanzar en ninguna de ellas los niveles de talento.
Talentos simples y complejos	Alumnado que muestra una elevada aptitud, habilidad o competencia en un ámbito específico por encima de un percentil 95, como el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros. La combinación de tres o más aptitudes específicas que puntúan por encima de un percentil 80 da lugar a talentos complejos.
Precocidad	Alumnado de edad inferior a los 12/13 años de edad que presenta las características mencionadas para la superdotación intelectual o para los talentos simples o complejos, los cuales una vez que se alcance la maduración de su capacidad intelectual, pueden o no confirmarse.

5.- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo.

Requerimiento: la Red Integrada de Orientación Educativa evidencia la necesidad de la aplicación de una actuación de intervención específica para el alumnado con una competencia lingüística en español inferior al nivel B 1 del Marco Común Europeo para las lenguas o un desfase curricular significativo o riesgo evidente de padecerlo, por incorporarse tardíamente al sistema educativo, por cualquier causa, en las etapas correspondientes a la escolarización obligatoria. No puede considerarse la tipología de incorporación tardía para el alumnado de Educación Infantil, el alumnado que, con seis años, se incorpore al primer curso de Educación Primaria ni el alumnado que lleve dos cursos completos escolarizado en España.

6.- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar.

Requerimiento: la Red Integrada de Orientación Educativa evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos para las siguientes condiciones y la necesidad de la aplicación de una actuación de intervención específica.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
Condiciones de salud tanto física como emocional	Alumnado cuyas condiciones de salud física o emocional pueden dificultar de manera significativa tanto el aprendizaje como la asistencia normalizada al centro docente. Se requiere informe facultativo emitido por ámbito sanitario competente.
Circunstancias de adopción, acogimiento, protección, tutela o internamiento por medida judicial	Alumnado que, por las circunstancias expuestas, presenta desfase curricular significativo a pesar de las actuaciones adoptadas, o dificultades graves de adaptación escolar.
Situación de desventaja socioeducativa	Alumnado que, por las circunstancias de índole socioeducativo, presenta desfase curricular significativo a pesar de las actuaciones adoptadas, o dificultades graves de adaptación escolar.
Escolarización irregular o absentismo escolar	Alumnado que, por las circunstancias expuestas, presenta desfase curricular significativo a pesar de las actuaciones adoptadas, o dificultades graves de adaptación escolar.
Alumnado deportista adscrito a programas de tecnificación deportiva o de alto rendimiento autorizados por el Gobierno de Aragón	Alumnado que acredite la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento por el Consejo Superior de Deportes según establece el Real Decreto 971/2007, de 13 de julio, sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento. Alumnado que acredite la condición de deportista aragonés de alto rendimiento por el Gobierno de Aragón según establece el Decreto 396/2011, de 13 de diciembre, sobre deporte aragonés de alto rendimiento. Alumnado que participe en programas de tecnificación deportiva del Gobierno de Aragón, o de las federaciones deportivas aragonesas que cuenten con el informe favorable de la Dirección General competente en materia de deporte del Gobierno de Aragón.
Altas capacidades artísticas	Alumnado que presenta capacidades significativamente superiores en alguna aptitud artística. Las capacidades artísticas vendrán determinadas por el profesorado competente en dichas enseñanzas y serán acreditadas por la Dirección General competente en materia de enseñanzas artísticas.

Ámbito sanitario competente: se entiende por ámbito sanitario competente a los servicios médicos de la especialidad que corresponda pertenecientes al servicio público de la salud o entidades análogas.

Entidad pública que emita informes de reconocimiento de discapacidad: hace referencia a organismos públicos entre cuyas competencias se establece la valoración y determinación del grado de discapacidad.

