

Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso

Response to diversity in rural school. A case study

Alba Alonso Losada¹  0009-0006-9647-4789

Francisco Javier García Prieto¹  0000-0002-7427-830X

¹Maestra de Pedagogía Terapéutica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Málaga. España.

²Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. España.

Correspondencia

Alba Alonso Losada · alonsoalba96@gmail.com

Francisco Javier García Prieto · fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Fechas:

Recibido: 25/05/2023

Aceptado: 08/02/2024

Publicado: 30/03/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: Los colegios rurales agrupados son una alternativa de destino docente a veces olvidada en la realidad educativa y como mero tránsito hacia la estabilidad educativa. Sin embargo, estos centros ofrecen por su ubicación, sus características y sus peculiaridades una serie de ventajas para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Método: Se presenta el diseño, desarrollo y análisis de una investigación educativa con un carácter cualitativo y cuantitativo (mixto) basada en un enfoque de estudio de caso, llevado a cabo en un colegio rural andaluz ubicado en la Serranía de Málaga. La finalidad de esta investigación es analizar la escolarización de un alumno con NEAE en un centro rural, la influencia de este entorno en su inclusión educativa.

Resultados: Los resultados indican que la labor docente, la implicación del centro, la cercanía y las metodologías aplicadas benefician la atención a la diversidad.

Conclusiones: Las conclusiones revelan la influencia positiva que tiene para el alumnado las características concretas de los centros rurales.

Palabras clave: escuela rural; inclusión; NEAE; estudio de caso; atención a la diversidad.

ABSTRAC

Introduction: Rural schools are a teaching alternative that is sometimes forgotten in the educational reality. However, these centers offer, due to their location, their characteristics and their peculiarities, a series of advantages for the attention of students with special educational needs.

Method: This article includes the design, development and analysis of a quantitative and qualitative educational research based on a case study, carried out in a rural Andalusian school located in Málaga. The purpose of this research is to analyze how positive is for a student being in a rural school, the influence of this environment on their educational inclusion.

Results: The results obtained demonstrate the main hypotheses raised, the positive influence that the specific characteristics of rural schools have for students related to schools and teachers' implication and methodologic techniques used.

Conclusions: Conclusions reveal the positive influence that the specific characteristics of rural schools have on students.

Keywords: rural schools; inclusion; needs; case study; diversity awareness.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Alonso Losada, A., & García Prieto, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 91–105. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>

Introducción

No son numerosas las investigaciones referentes a la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado en colegios rurales en España (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2022), que recojan las vivencias de las familias y del centro (Solanilla y Arrazola, 2020). Es por ello que surge la pregunta de investigación ¿es positiva la influencia del entorno rural y en concreto, de un colegio público rural, en la inclusión de un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo?

Estos colegios proporcionan aspectos muy positivos tales como la heterogeneidad presente, la baja ratio, metodologías alternativas, entre otras, lo que contribuyen a obtener mejores resultados para el alumnado (Bustos, 2010). Igualmente, son factores clave, la formación permanente del docente (Gutiérrez, 2019), con la necesidad de una formación específica (Monge et al., 2022, García-Prieto y Pozuelos-Estrada, 2015), con las competencias necesarias y la formación previa, puesto que para actualizar conocimientos y mejorar intervenciones es necesario analizar qué y cómo se está atendiendo al alumnado y en este caso cómo el entorno rural supone una influencia positiva o no en la mejora de dicha atención. Son, por tanto, numerosos los aspectos que se han de evaluar para comprobar la efectividad en cuanto a la inclusión y la atención a la diversidad (Arranz, 2008), la familia, los docentes, los medios, las programaciones, entre otros.

Conociendo las necesidades educativas que presenta el alumnado y que deben ser atendidas, la pregunta que se sugiere ahora es saber cómo se presentan estas necesidades educativas en las escuelas rurales. La atención a la diversidad en estas aulas rurales no debería diferir de la atención en colegios públicos o concertados ordinarios. No obstante, debido a las características que presentan estos tipos de centros, la atención a la diversidad goza de una serie de privilegios que le dan una identidad distinta a la que podría tener o tiene en los centros ordinarios el tratamiento de la diversidad.

El primer aspecto para responder a las Necesidades Educativas que pueda presentar la totalidad del alumnado comienza en respetar y priorizar la heterogeneidad (Paniagua, 2006) en el aula como base para la construcción del aprendizaje. De este modo, Boix (2009), resalta cómo la atención a la diversidad en las escuelas rurales es inherente a este tipo de escuelas, al ser aulas sin duda heterogéneas formadas por alumnos diversos tanto en edades, intereses, expectativas o necesidades premisa igualmente defendida por Albós (2015) que subraya cómo estas escuelas valoran la diversidad y ofrecen oportunidades acordes a sus necesidades para todo el alumnado promocionando las diferencias y potenciando el “valor de lo común” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos centros permiten el desarrollo global del alumno donde prima el fomento a la diversidad y a la participación de todos y todas.

La Ley de Educación 3/2020 (LOMLOE, 2020), dedica su Artículo 82 al tratamiento de la enseñanza en el ámbito rural, recogiendo que las administraciones prestarán especial atención en el alumnado, así como en el profesorado, dotación de recursos y medios en las zonas rurales. No obstante, mantiene una visión poco certera o quizás poco esperanzadora de este tipo de enseñanza al indicar que “en aquellas zonas rurales, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza”¹ y es que acaso, ¿la educación en los colegios públicos rurales no goza de calidad?, ¿no es enriquecedora y sin duda nutre al alumnado? En esta línea Boix (2011) resalta la tendencia a “urbanizar la ruralidad” como si la ruralidad no tuviese la calidad suficiente para necesitar ser urbanizada.

Apoyando en los datos aportados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE,2023), son 18 los colegios públicos rurales que Andalucía ha perdido en los últimos 10 años, provocando una pérdida de más de dos mil escolares que acuden a estos centros educativos. Entre los principales motivos podemos encontrar esa idea de “dirigirse a lo urbano”, como sinónimo de una mayor calidad en la educación.

	CURSO 2010 / 2011		CURSO 2022 / 2023	
	CPR	ALUMNADO	CPR	ALUMNADO
Almería	18		17	
Granada	44		37	
Málaga	14		11	
Jaén	15		13	
Cádiz	9		7	
Córdoba	11		10	
Sevilla	1		1	
Huelva	10		8	
TOTAL:	122	13803	104	11013

Tabla 1: Evolución de la red de Colegios Públicos Rurales

Fuente: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Es en el Decreto 29/1988 de 10 de febrero sobre la constitución de Colegios Públicos rurales en la comunidad autónoma andaluza en el que se recogen los principios básicos sobre los que se fundamenta la creación de estos colegios.

Siguiendo con los “privilegios” que subyacen de las características que son inherentes a los colegios rurales, los agrupamientos que tienen lugar en es-

¹ Capítulo II Equidad y compensación de las desigualdades en educación. Artículo 82, 2. Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por las que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

tas aulas permiten atender desde la pluralidad a las necesidades diversas que presente el alumnado ocupando una posición de valor y reconocimiento la atención a la diversidad en estos centros. Así, Tremps y Vigo (2014) en una investigación llevada a cabo en la provincia de Zaragoza en escuelas rurales incompletas ponen de manifiesto cómo este tipo de agrupamientos promueve la inclusión educativa, la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo del espíritu emprendedor y enriquecimiento personal respetando las peculiaridades y características de todo el alumnado que conforman estas aulas multinivel en los centros rurales. Es por esto que el alumno con necesidades educativas encuentra en estos grupos heterogéneos su sitio, su lugar al igual que el resto, se ve respaldado y apoyado por sus iguales, integrado en actividades y tareas donde gracias a la baja ratio, el alumno no pasa desapercibido en una esquina de la clase, sino que, como he mencionado, encuentra en esta el lugar que le corresponde (Díaz-Cayuela, 2019). Se mantiene la idea de que la relación formativa entre alumnos y alumnas de diferentes edades es positiva donde aprenden todos de todos en concreto, los alumnos de menor edad interrogan y se interesan por las vivencias de los mayores afianzando y desarrollando conocimientos, habilidades, competencias, aumentando la percepción de pertenecer a un proyecto colectivo (García, 2015, p.22).

Los colegios rurales parten, por tanto, de una diversidad clara, de un entorno y unas condiciones específicas de las que se entiende que el alumnado requiera un currículo adaptado donde, tal y como recoge García y Pozuelos, (2017), se den respuesta a las necesidades de todo el alumnado, contando con la diferencia de nivel y curso académico presente en las aulas, con aulas multinivel. De esta manera, la atención a la diversidad y la atención al alumno en cuestión se ve reforzada con este currículo inclusivo.

Este aprovechamiento del entorno como un recurso educativo ha sido llevado a investigación por parte de Selusi y Sanahuja (2020), en cuya investigación pretenden dar voz al profesorado rural para que comparta su experiencia en este tipo de centros que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de experiencias innovadoras gracias al territorio en el que se enmarcan estos centros

Son numerosas las investigaciones que recogen experiencias inclusivas en el marco de la educación rural y que por tanto respaldan esta investigación; (Boix- Tomás y Rius, 2019; González, 2021; Velicia, 2021; Abós y Lorenzo, 2019; Alcalá, 2019; Subtil, 2020) entre otras, si bien la mayoría demuestran como a través de la innovación pedagógica, la implicación docente y la provisión de recursos, estos centros pueden ser espacios de referencia en la comunidad educativa.

El objeto de esta investigación nace de una problemática actual presente en un colegio de educación infantil y primaria rural, donde se encuentra un alumno con NEE que presenta un retraso en la adquisición del lenguaje. Se

pretende por tanto analizar la influencia positiva o negativa que el entorno rural puede ejercer en la inclusión de este alumno con su grupo de iguales, con su grupo clase y con el centro docente.

Por último, se podría concluir esta fundamentación teórica destacando los aspectos positivos, los datos concluyentes y las infinitas posibilidades que ofrece la escuela rural en la atención al alumnado con diversidad y en beneficio del desarrollo de aulas multinivel, heterogéneas e inclusivas. Para todo ello, se ha de contar con un respaldo normativo y una formación específica del profesorado y esto es lo que se analiza en este estudio de caso.

Métodos

El problema de investigación surge tras la observación directa de una situación en un colegio público rural de Andalucía y se plantea para, obtener información, datos fiables y relevantes que permitan conocer qué mejorar o qué mantener en la atención a la diversidad del alumnado de ese centro y en concreto del alumno en cuestión. Esta investigación parte de un estudio de caso de carácter mixto con un enfoque interpretativo, descriptivo y experimental.

En este sentido, y teniendo en cuenta que el aspecto cuantitativo tiene su fundamento en la recolección de datos de la población que forma parte de la muestra a analizar, Cerda (2002), entiende el paradigma cuantitativo como aquel que se realiza “en contacto directo con las personas que son motivo de estudio” (p. 232). Se trata de una investigación por encuesta transversal que se ha establecido entorno a cuatro categorías de análisis junto a los objetivos y buscando responder a las preguntas de investigación:

1º BLOQUE: CONOCIMIENTO PERSONAL: Formación específica de los participantes en la Atención a la Diversidad y la inclusión educativa.

2º BLOQUE: METODOLOGÍA: Implicación docente en la atención del alumnado en entornos tanto académicos como no (patio, recreo), así como relación de los iguales con el alumno en cuestión.

3º BLOQUE: IMPLICACIÓN DEL CENTRO: Implicación de la escuela rural como institución educativa que promociona y fomenta la innovación educativa basada en la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

4º BLOQUE: CORRELACIÓN DE VARIABLES: Análisis de los datos obtenidos y las correlaciones entre ellos.

Participantes

La selección de los participantes se ordena bajo una selección no probabilística, elegida debido al estudio de caso en el que se centra esta investigación. Para la selección de los participantes se siguieron ciertos criterios:

- Sólo formarán parte de la muestra los profesionales que han tenido contacto directo con el alumno en cuestión.
- La muestra elegida la conformará el claustro y todos los profesionales implicados en la atención del alumno que es objeto de estudio.
- Se solicitará la colaboración de otros maestros/as que han intervenido en cursos anteriores con el alumno en cuestión.

Una vez la muestra elegida fue informada y aceptase su participación en este proyecto de investigación, se les facilitó un cuestionario digital a los y las profesiones participantes. También se han empleado para la recolección de datos un registro observacional. El tamaño de la muestra fue entonces de 12 individuos, donde 1 es un varón y 11 son mujeres, con una edad comprendida entre 25 y 55 años.

Instrumentos y tratamiento de datos

Aunque esta investigación ha sido fundamentalmente cuantitativa, también nos hemos apoyado en la observación participante que forma parte de la investigación cualitativa. Los cuestionario o encuestas se han elaborado partiendo de una tabla de categorías cuyo objetivo principal era organizar la información que se pretende extraer con este cuestionario, partiendo de las dimensiones antes mencionadas.

Los datos cualitativos obtenidos a partir de los cuestionarios fueron analizados a través del software SPSS tras el cual se elaboró un informe de datos y resultados fruto de esta investigación. El valor obtenido en cuanto a la fiabilidad del cuestionario utilizado como instrumento de recogida de datos y en base al coeficiente Alfa de Cronbach ha sido de 0,598. Es importante recordar que este valor será mayor cuanto más extenso y más ítems tenga el cuestionario y al tratarse de un cuestionario no muy extenso, se ha obtenido dicho coeficiente.

Se ha utilizado la triangulación en las técnicas empleadas para la obtención de información como han sido los cuestionarios, el análisis de documentos y los registros observacionales a través de las notas de campo. Esta triangulación ha estado presente en la elaboración del marco teórico y metodológico de esta investigación contando para ello con diversas fuentes, profesionales docentes y no docentes. De igual modo, se ha completado con otras del mismo campo de estudio para contrastar las informaciones y conclusiones aportadas.

Resultados

Se trata de un análisis transversal que combina los datos obtenidos en la encuesta o cuestionario junto con los registros observacionales que como

observadora participante se ha obtenido en esta investigación. Los datos se clasifican en las siguientes categorías.

Categoría I: Actualizarse en la diversidad.

la primera categoría o dimensión hace alusión al conocimiento personal. Esta categoría está formada por cuatro cuestiones que buscan conocer el grado de implicación y/o formación previa del docente en cuanto al tratamiento de la diversidad y la inclusión en sus aulas. Así, se evalúa la actualización de contenidos, el conocimiento sobre la inclusión y su transmisión en el aula y la autoevaluación docente.

Los datos muestran (véase tabla 2), cómo el 75% de los encuestados afirman actualizar “bastante” y de forma periódica sus conocimientos sobre la atención a la diversidad ante el 25% de estos que afirman que actualizan estos conocimientos “poco”. En este sentido se ha podido observar como “el centro ha puesto a disposición de los docentes distintos cursos específicos” (observación).

CUESTIONES	MEDIA	MEDIANA	D. TÍPICA	MÍN.	MÁX.
P1	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00
P2	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00
P3	2,917	3,0000	0,28868	2,00	3,00
P4	2,667	3,0000	0,4924	2,00	3,00

Tabla 2: Datos estadísticos de la dimensión I.

Es interesante constatar cómo la amplia mayoría se interesa y se actualiza en material de diversidad, siendo este el primer peldaño para subir la escalera que nos lleva a una inclusión real. En cuanto al conocimiento sobre la inclusión y todo lo que ello conlleva (P2), los resultados vuelven a mostrar que el 75% de los participantes considera que conoce “bastante” a qué se refiere la inclusión mientras que el 25% afirma tener “poca” formación con respecto a este tema. La inclusión educativa es una realidad docente que en ocasiones no está integrada en la docencia de los maestros y maestras de nuestros centros educativos. No obstante, podemos observar como “la mayoría afirma tener datos y estar formado con relación a estas cuestiones”, tras conversaciones informales tenidas con los participantes (diario).

La transmisión de la inclusión en las aulas y en su docencia diaria (P3), arroja datos muy positivos ya que el 91,7% de los encuestados afirma transmitir bastante la inclusión en su día a día al alumnado de estas aulas multinivel en una escuela rural, esto mismo resalta de las notas de campo, “El alumno forma parte activa de la sesión adaptada a su nivel de competencia curricular...” (observación). Por otro lado, solo el 8, 3% indica que esta transmisión es “poca” pero no nula.

Finalmente, esta primera categoría que permite conocer la implicación y formación docente muestra cómo el 66,7% de los participantes considera que

autoevalúa “bastante” su trabajo de forma periódica mientras que el 33,3% afirma hacerlo “poco”. La autoevaluación docente; “el profesorado cumplimenta cuestionarios de autoevaluación” (observación), es una pieza fundamental en la innovación educativa ya que solo a través de la autoevaluación y a través del cuestionamiento sobre aquello que tenemos establecido como real y verdadero, se consigue avanzar en clave de inclusión.

Se da por cerrada así esta dimensión con datos en general positivos que demuestran que se trata de un claustro implicado y formado, donde la mayoría conoce y transmite la inclusión educativa en sus clases y donde se le da una importancia significativa a la autoevaluación docente y a la revisión de los contenidos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. De conversaciones informales surgieron comentarios relacionados con “actividades innovadoras e inclusivas” (diario).

Categoría II: Replanteamos nuestra metodología.

Haciendo ahora alusión a la metodología y pretendiendo indagar e investigar sobre las distintas prácticas del profesorado y del alumnado en el aula y fuera de ella, se analiza la vida diaria del alumno en relación con sus docentes y con su grupo de iguales.

Se pretende conocer si se utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo en estas aulas multinivel. De los registros se extrajo que “los docentes comparten experiencias cooperativas” (diario) y, por otro lado, los resultados muestran como el 100% utiliza este tipo de técnicas en el proceso de desarrollo aprendizaje de sus áreas de conocimiento. Así, se observa cómo la totalidad del claustro rema a favor de la inclusión proponiendo y desarrollando prácticas que respetan la heterogeneidad y la pluralidad.

CUESTIONES	MEDIA	MEDIANA	D. TÍPICA	MÍN.	MÁX.
P5	3,000	3,0000	0	3,00	3,00
P6	2,833	3,0000	0,3892	2,00	3,00
P7	3,000	3,0000	0	3,00	3,00
P8	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00
P9	2,833	3,0000	0,3892	2,00	3,00
P10	3,000	3,0000	0	3,00	3,00
P11	3,000	3,0000	0	3,00	3,00
P12	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00
P13	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00

Tabla 3: Datos estadísticos de la dimensión II.

Se analiza además la participación del alumno en cuestión en este tipo de actividades con el objetivo de conocer si estas se plantean para la totalidad del alumnado. De la observación se extrajo: “el alumno se encuentra muy motivado cuando se desarrollan actividades cooperativas) obteniéndose un

83,3% que indican que participa bastante. Se deduce así que las actividades cooperativas crean en el aula situaciones de aprendizaje significativas y demuestran cómo, independientemente del nivel de competencia que presente el alumnado, la motivación llama al conocimiento y éste, al aprendizaje.

Igual de importante es conocer si el aula cuenta con materiales y recursos adaptados para todo el alumnado y en concreto para nuestro alumno. Por un lado, “el AAI cuenta con todos los recursos inclusivos para el alumnado con NEAE” (diario). Y, por otro lado, el 100% sostiene que en el aula se utilizan recursos útiles para todo el alumnado (P7) frente a la octava cuestión que muestra como el 75% considera que hay “bastantes” recursos adaptados a las NEAE del alumnado y el 25% defiende que estos recursos son “pocos” (P8).

Pasando a la relación del alumno con su grupo de iguales, ante la cuestión de si este participa en el patio, recreo, clases con su grupo de iguales (P10), el 100% lo reitera, demostrándose así, cómo el alumno se encuentra perfectamente integrado con su grupo de iguales de referencia. De igual modo, el 100% de los participantes está de acuerdo en que su grupo de iguales acoge al alumno en cuestión favoreciendo la inclusión (P11) como se puede corroborar con la cuestión anterior. Esto mismo quedó recogido tras las observaciones llevadas a cabo, “el resto de iguales hace partícipe al alumno de los juegos y conversaciones de grupo” (diario).

El alumno muestra afán comunicativo a lo largo de la jornada, aunque su dificultad para comunicarse a través del lenguaje oral dificulta su participación en este tipo de rutinas, “Me llama la atención cómo el alumno es capaz de establecer intercambios comunicativos con sus iguales, expresar sus ideas, sus opiniones a pesar de la dificultad en la expresión oral” (observación). Es por esto por lo que el 75% afirma que el alumno participa “bastante” en este tipo de prácticas (P12), como son comentar el desayuno o el fin de semana mientras que el 25% considera que su participación es “poca”.

Por último, se busca conocer si la diversidad es entendida como una fuente de enriquecimiento en el proceso educativo (P13). El 75% está de acuerdo con esta premisa indicando “bastante” en sus respuestas mientras que el 25% considera que la diversidad es poco entendida como una fuente de enriquecimiento. En ocasiones, se ha podido constatar como “la diversidad es entendida como un reto o una dificultad” y no como fuente de enriquecimiento con algunos de los participantes tras conversaciones informales (diario).

En esta segunda dimensión los datos van relativamente encaminados a una misma dirección. Se observa como en la mayoría de las preguntas o cuestiones, los encuestados encuentran en sus aulas espacios inclusivos, donde el alumnado coopera, cuenta con los recursos y materiales necesarios y donde el alumno en cuestión forma parte activa de su grupo clase. No obstante, el claustro reconoce la dificultad para afrontar en ciertas ocasiones una aten-

ción a la diversidad real. Es importante esta idea ya que, reconocer los puntos débiles en materia de inclusión y buscar herramientas para solventarlos, es el único camino a seguir para lograr una atención de calidad.

Categoría III: Conocemos la implicación del centro educativo.

Esta categoría está relacionada con la implicación del centro educativo como institución que fomenta o no la inclusión y donde la atención a la diversidad juega o no un papel relevante y fundamental en la práctica docente.

CUESTIONES	MEDIA	MEDIANA	D. TÍPICA	MÍN.	MÁX.
P14	2,9167	3,0000	0,28868	2,00	3,00
P15	3,0000	3,0000	0	3,00	3,00
P16	3,0000	3,0000	0	3,00	3,00
P17	3,0000	3,0000	0	3,00	3,00
P18	2,9167	3,0000	0,28868	2,00	3,00

Tabla 4: Datos estadísticos de la dimensión III.

Las cuestiones 14-18 analizan los recursos tanto personales como materiales que atienden a la diversidad. Partiendo de lo recogido en el diario de campo; “En el aula de apoyo a la integración se cuentan con infinidad de recursos de las distintas áreas del currículo” (observación), la totalidad de los encuestados, el 100%, considera que el centro cuenta con dichos recursos y que estos son bastantes para la atención al alumnado con NEAE y en concreto para el alumno en cuestión. Lo mismo sucede con el ítem que pretende conocer si en las programaciones y en el Plan de Centro se recogen medidas que fomentan la inclusión indicando el 100% de los encuestados la misma respuesta.

Se valoraron a su vez la formación en materia de inclusión que oferta el centro educativo para los y las profesionales que en ella desarrollan su función docente, así como la puesta en práctica de manera general en el centro de metodologías inclusivas. Ante ambas preguntas, el 91,67% de los participantes reseñan que es bastante esta formación y desarrollo en materia de inclusión frente al 8,33% que indican “poco” para responder a estas dos cuestiones. En este sentido, “el profesorado comentaba lo útil que han sido los distintos cursos en materia de lengua de signos que han dado frutos tangibles” (observación). Contar con un claustro formado, innovador, exigente, que busque avanzar más y cada vez mejor en la atención a la diversidad, es el mejor caballo de batalla para que nuestros alumnos y alumnas encuentren en el aula, lugares seguros, motivadores y por supuesto, inclusivos.

Categoría IV: Más allá de la inclusión. Correlación de datos.

La correlación con el sexo “mujeres” de este estudio, muestra patrones similares de respuesta en la mayoría de los ítems, sobre todo en aquellos referidos a la tercera categoría sobre la implicación del centro educativo y la

provisión de recursos o formación específica que muestran unanimidad en este ámbito.

Los patrones cualitativos que se han podido extraer demuestran hipótesis que se habían planteado referidas a la implicación y formación docente que comentaré con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

De los registros observacionales se puede deducir que es un centro inclusivo, que cuenta con recursos materiales y personales útiles para todo el alumnado y que, el centro rural como institución educativa promueve la inclusión educativa dándole un lugar de valor y primando el desarrollo de técnicas y metodologías inclusivas en sus aulas multinivel.

Discusión

Recordando la finalidad de esta investigación, centrada en analizar la labor de la escuela rural en la atención y la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se discuten los resultados obtenidos. Esta investigación ha sido posible gracias al empleo de los instrumentos de recogida de datos establecidos, al seguimiento de los objetivos propuestos y por supuesto, a la participación de la muestra elegida.

De manera general, los datos obtenidos tanto en el cuestionario como aquellos deducidos de las notas de campo demuestran cómo la labor del colegio rural es sin duda positiva y responde a una organización coordinada y colaborativa de todos los miembros implicados en el proceso educativo del alumnado, así como las características contextuales del mismo. Los datos nos permiten conocer que la atención a la diversidad supone una preocupación real de todos aquellos que han participado en el estudio.

En respuesta a los objetivos generales que se establecieron en la investigación y que pretendían conocer la labor del colegio público rural hemos de afirmar que esta labor es positiva, el centro camina hacia la inclusión poniendo a disposición de los profesionales implicados medios, recursos y formación específica.

Conocer la relación con los iguales del alumno en cuestión nos permite saber si la inclusión no es solo curricular, académica o normativa, sino que se trata de una inclusión real. Los datos obtenidos en la segunda categoría nos permiten confirmar que hablamos de una inclusión integral. Tal y como Gracián (1967) sostenía, no existe un ser igual a otro y así sucede en el patio de este colegio rural, el alumnado se respeta entre sí, se enriquece con las particularidades del otro y se apoya en las dificultades que pueden presentar. Confirmamos por tanto como la interacción con sus iguales a la que hacía alusión López (2019), es un aspecto esencial en el tratamiento de la diversidad.

De manera general, ha quedado comprobado en la segunda categoría tras los datos extraídos de las observaciones y los registros, cómo las aulas multinivel de este centro rural cuentan con los medios y los recursos necesarios para favorecer la inclusión del alumno y como las características intrínsecas de este tipo de aulas son beneficiosas para la atención a la diversidad.

La heterogeneidad presente en este tipo de aulas y a la que hacía referencia Díaz-Cayuela (2019), supone un punto a favor de la inclusión y es que el docente no solo programa en base al alumno con necesidades sino en base a las necesidades y características de un grupo de alumnos y alumnas heterogéneo. Estos datos verifican la información aportada por la investigación de González et al. (2020), al afirmar que este tipo de aulas requieren de una organización didáctica, metodológica y estratégica clara para la consecución de objetivos significativos.

La escolarización del alumno en un aula rural, encontramos distintos niveles educativos que favorecen la atención y el proceso educativo, partiendo de un currículo adaptado a las necesidades educativas de todos y todas. Estamos por tanto de acuerdo con García y Pozuelos (2017), cuando afirman que las características propias de un aula multinivel son positivas para la atención a la diversidad.

Los datos obtenidos en la primera categoría nos permiten afirmar que de manera general el profesorado se implica bastante en actualizar sus conocimientos sobre la inclusión y la atención a la diversidad, pero no dudan al afirmar que la innovación educativa en materia de inclusión está un poco oxidada.

En este sentido, estamos de acuerdo con los estudios de Suárez y Pertierra (2018), cuando indican que la formación del profesorado en la escuela rural requiere de innovación en materia de atención a la diversidad, necesitando por tanto como subrayan Gómez y Balbuena (2019), que se deba invertir más en la innovación pedagógica del profesorado. El centro educativo ha ofrecido cursos relacionados con la atención a la diversidad, aunque no siempre ha sido el objetivo principal por lo que podemos deducir que se trata de un aspecto a mejorar para futuros cursos.

No obstante, el centro sí ofrece recursos tanto materiales como personales en favor de la atención del alumnado con necesidades, no dudando en invertir en material específico para el aula de apoyo a la integración y a disposición de todo el profesorado que lo precise.

Para lograr la inclusión educativa real en estas escuelas se requiere de una implicación a distintos niveles; centro, profesorado y alumnado. Por las características intrínsecas de este tipo de centros, la atención a la diversidad ocupa un lugar de referencia. Esta investigación se ha elaborado partiendo no solo del marco de la educación especial, sino que ha supuesto un aprendizaje en el desarrollo de mi trayectoria profesional en la escuela rural. Respon-

de a las inquietudes y motivaciones iniciales por las posibilidades de aprendizaje en estas escuelas, y las estrategias para atender a la diversidad de todo el alumnado bajo los principios de equidad y justicia social.

Limitaciones y prospectiva

A la hora de elaborar el marco teórico, existe una literatura científica muy homogénea al hablar de escuelas rurales. No obstante, se ha conseguido contrastar información refutada por autores con distintos puntos de vista.

Teniendo como propósito promover la continuidad y la profundización de este proyecto, las propuestas de continuidad se dirigen hacia otros aspectos como la implicación familiar. Para ello, se podría elaborar un cuestionario que se distribuiría a las familias, contemplando otros instrumentos cualitativos como entrevistas. Es importante conocer la percepción del contexto familiar para tener una percepción heterogénea y no sólo formada por los profesionales docentes y no docentes que se encuentran en el centro.

A su vez, se puede ampliar a otros centros educativos. De esta manera, el estudio podrá ser más riguroso si cabe, conocer otro tipo de metodologías que se llevan a cabo en otros centros y poner en común estrategias docentes. La profundización y continuidad la podemos buscar también en centros rurales de otras comunidades autónomas, elaborando por tanto un informe más exhaustivo y amplio que no solo se limite a la comunidad autónoma de Andalucía.

Asimismo, las conclusiones obtenidas se pueden difundir al resto de colegios rurales para que puedan conocer la organización didáctica y pedagógica de este centro rural. Se puede crear una red de colegios públicos rurales, para potenciar la formación docente específica en el tratamiento de la inclusión educativa, proponiendo cursos y jornadas de formación para los docentes del centro. De igual modo, se puede recomendar que a comienzo de curso se elabore un pequeño briefing o pautas de la manera en la que se concibe la inclusión educativa en el centro con el objetivo de que las estrategias que se han desarrollado tengan continuidad a pesar de la interinidad docente que dificulta la permanencia del profesorado.

Que esta investigación haya tenido lugar en un aula rural no ha sido casualidad y es que, dar a conocer la labor de este tipo de aulas multinivel permiten dar el prestigio y valor que merecen en la realidad educativa. Los centros rurales deben estar en primera línea y por tanto se recomienda la inversión en innovación educativa, en el tratamiento de la inclusión educativa de todos y para todos, en el diseño y uso de recursos y estrategias inclusivas y sin duda, en la coordinación y colaboración entre distintos centros rurales para establecer redes entre ellos y conseguir así, unas escuelas rurales inclusivas de referencia.

Referencias

- Albós Olivares, P. (2015). El modelo de escuela rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684. <https://doi.org/10.1590/2175-623645781>
- Álvarez-Álvarez, C., & García-Prieto, F. J. (2022). Políticas implementadas en escuelas rurales: Análisis bibliométrico internacional (2001-2020). *Archivos Analíticos Políticas Educativas*, 30(76). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6660>
- Arranz, M. L. (2008). Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos. Informa-Centros. *Proyecto de Investigación Educativa*. Consejería de la Comunidad de Madrid.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. CissPraxis.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Bustos, M^a. C. (2014). *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. CEPE.
- Díaz Cayuela, J. (2019). Ventajas inclusivas de la escuela rural. Profesorado: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15, 2. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850482.pdf>
- García-Prieto, F.J. y Pozuelos. F.J. (2015). Una propuesta comunitaria para la educación en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 46-50. <https://cutt.ly/9yDuOg3>
- Gutiérrez, M. M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683>
- Monge López C., García Prieto F. J., & Gómez Hernández P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar: A fiel to explore. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Paniagua, G. (2006). Pistas para la evaluación. *Aula de Infantil*, 30, 21-22.
- Selusi Franch, V. J., y Sanahuja Ribés, A. (2020). Aproximación a la escolaridad inclusiva en los territorios rurales: estudio piloto sobre la voz de los docentes. *Kult-Ur*, 7(14). <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2020.7.14.4>
- Solanilla, E. M., y Arrazola, M. B. V. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Tremps Cebrián, D., y Vigo Arrazola, B. (2014) Los agrupamientos heterogéneos en la escuela rural: un recurso facilitador para la atención a la diversidad. Trabajo Fin de Grado Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/14500>