

## **LA ESCUELA RURAL, MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA**

Virginia Domingo Cebrián

Universidad de Zaragoza

### **RESUMEN**

En la presente comunicación se exponen los resultados hallados hasta el momento en el proyecto EDU2009-13460 (subprograma EDUC del Plan Nacional de I+D+i) caracterizado por ser un trabajo internacional, interuniversitario, interdisciplinar e interdependiente que trata de avanzar en la construcción de saberes sobre la escuela multigrado a partir del análisis interdependiente de las realidades pedagógicas de las escuelas rurales de dos países de Latinoamérica (Chile y Uruguay) y tres de Europa (España, Francia y Portugal).

Nos preguntamos: ¿es la escuela rural una escuela inclusiva?

**Palabras Clave** Escuela, rural, multigrado, inclusión, diversidad

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela/educación inclusiva surge como marco aglutinador de una serie de movimientos pedagógicos que aspiran a conseguir una educación de calidad para todos y con todos y, en este sentido, es algo más que un simple cambio o acomodo de terminologías y planteamientos anteriores. Es sinónimo de diversidad y de valoración de esta como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano.

La cultura de la diversidad permite la construcción de una nueva escuela y una nueva sociedad, ya que aceptar la diversidad supone concebirla como un elemento de progreso y de riqueza de la colectividad, asumiendo que las diferencias sirven para desarrollar en *todas las personas* sus capacidades para participar en la toma de decisiones colectivas (López Melero, 1997).

La educación en la diversidad, como sustrato de una escuela inclusiva, es un “proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc, que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”(Jiménez y Vilá, 1999: 199).

En este contexto una escuela inclusiva debe apoyarse en su autonomía pedagógica y organizativa, lo que permite flexibilidad curricular, la consideración de las diferencias como oportunidad para un aprendizaje basado en el descubrimiento, la experimentación y la reflexión así como la participación de la comunidad educativa.

De este modo, el centro escolar debe analizar la diversidad que le caracteriza y planificar la respuesta adecuada, en la que dar sentido a la diferencia debe ser el epicentro del diseño y desarrollo curricular, y los procesos de interacción el medio esencial de un aprendizaje compartido.

Todo ello conduce a unas estrategias educativas en las que el docente es mediador entre el alumnado y los contenidos de aprendizaje, responsable de abrir aquellos espacios necesarios para la colaboración y el respeto y que busca la proyección y cooperación con el medio social y cultural.

Partiendo de las ideas anteriores nos preguntamos: ¿están presentes estas estrategias en las aulas de la escuela rural caracterizadas básicamente por la heterogeneidad de su alumnado?

## **2. ¿SON LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PROPIAS DE LA ESCUELA RURAL ADECUADAS PARA UNA ESCUELA CONSIDERADA COMO INCLUSIVA?**

El contenido fundamental de esta comunicación es la exposición de los resultados hallados hasta el momento en el proyecto EDU2009-13460 (subprograma EDUC del Plan Nacional de I+D+i)<sup>1</sup> caracterizado por ser un trabajo internacional, interuniversitario, interdisciplinar e interdependiente que trata de avanzar en la construcción de saberes sobre la escuela multigrado a partir del análisis interdependiente de las realidades pedagógicas de las escuelas rurales de dos países de Latinoamérica (Chile y Uruguay) y tres de Europa (España, Francia y Portugal); países con sistemas educativos distintos, organizaciones territoriales diversas, y trayectorias didácticas diferentes y cuyos objetivos son:

1. Estudiar y comparar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales, chilenas, españolas, francesas, portuguesas y uruguayas.
  - a. Analizar las estrategias didácticas utilizadas en aulas multigrado.
  - b. Valorar la organización del espacio y del tiempo en relación a las estrategias didácticas utilizadas.
  - c. Examinar los materiales didácticos utilizados para dar soporte a las estrategias.
  - d. Peritar qué tipo de evaluación y en qué momento se utiliza.

---

<sup>1</sup> Miembros del Proyecto I+D+i. Equipo Español: Pilar Abós, Roser Boix, Antonio Bustos, Virginia Domingo, Laura Domingo y R. Marta Ramo. Equipo Francés: Pierre Champollion. Equipo Portugués: Belmiro Cabrito, Antonio Duarte. Equipo Chileno: Fernando Mandujano, Carlos Moreno y Gladys Villarroel. Equipo Uruguayo: Limber Santos.

- e. Ponderar el interés, la formación y la situación profesional del maestro rural.
  - f. Explorar el contexto social-cultural y geográfico de las escuelas y las familias.
  - g. Analizar cuales de los elementos anteriores pueden ser adaptados a otros contextos escolares.
2. Diseñar una propuesta de componentes didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas.
- a. Revisar el estado de la pedagogía de la diversidad en otra tipología de escuelas.
  - b. Elaborar una propuesta de componentes/ didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas, con el intento de lograr aprendizajes de mejor calidad.

De este listado de objetivos y teniendo en cuenta la temática fundamental de este congreso nos vamos a referir básicamente al objetivo 1 a, b, c y d, considerando que las citadas estrategias pueden ser básicas para su utilización en una escuela inclusiva, atendiendo a diversidad en el aprendizaje.

Partiendo de los objetivos señalados el proyecto se ha desarrollado hasta el momento en diferentes fases con una metodología y un calendario diferentes en cada uno de los países. Teniendo en cuenta las características de esta comunicación nos limitaremos a realizar la exposición de los datos obtenidos hasta el momento en las tres Comunidades Autónomas españolas.

### **3. FASES DEL PROYECTO**

#### **3.1. Primera fase**

- Elaboración de un cuestionario de preguntas semiabiertas y abiertas sobre diferentes aspectos de la práctica docente:
  - Establecimiento de relaciones entre las diferentes áreas curriculares
  - Utilización de estrategias didácticas activas y participativas

- Organización del espacio y tiempo
  - Selección, elaboración y utilización de materiales y recursos (se incluyen las TIC).
  - Relaciones con el medio
  - Sistemas de evaluación
- Selección de escuelas del medio rural en cada una de las Comunidades Autónomas utilizando un muestreo intencional apoyado en el criterio de heterogeneidad para seleccionar aquellos docentes y escuelas en los que se detectasen estrategias metodológicas participativas y activas, adaptadas a la realidad multigrado (diversidad) de las aulas. La tabla 1 muestra los datos.

Tabla 1.- Distribución de aulas y centros por Comunidad Autónoma

COMUNIDAD	Centros por nº unidades					Centros	Unidades
	1	2	3	4	Más de 4		
ARAGÓN	7	7	4	2	0	20 (16CRAs)	28*
CATALUÑA	5	8	3	2	0	18 (18 ZER)	39**
ANDALUCÍA	1	1	1	5	9	17 (15 CPRs)	92***
<b>TOTAL</b>							

\*23 pertenecen a Colegios Rurales Agrupados y 5 a Centros de Infantil y Primaria no agrupados \*\* Todas las unidades pertenecen a Zonas Escolares Rurales \*\*\* 87 pertenecen a Colegios Públicos Rurales y 5 a Centros de Infantil y Primaria.

- Análisis de los datos obtenidos de un total de 159 cuestionarios (78,61% de maestros pertenecientes a agrupaciones escolares (CPR en Andalucía, CRA en Aragón y ZER en Cataluña).
- Las principales conclusiones de la esta primera fase indican que existe una respuesta eficiente de un porcentaje considerable de docentes a las dificultades didácticas que el contexto diverso del aula rural ofrece. En las aulas en las que el profesorado ha utilizado prácticas globalizadoras, interdisciplinarias y activas, los

modelos de trabajo analizados suponen una respuesta clara y eficaz a la diversidad presente en el aula rural. En las situaciones de enseñanza en que se adopta el modelo inclusivo, aparece una mejor gestión del trabajo del aula y del ambiente de aprendizaje. En definitiva, se atiende en el trabajo a los procedimientos necesarios para dar respuesta a las diferencias individuales y estimular el aprendizaje autónomo y colaborativo del alumnado en un discurso científico en el que no existen antecedentes empíricos suficientemente relevantes. En esta fase de trabajo del proyecto de investigación hemos hallado estrategias que facilitan y potencian la circulación de saberes en el aula, acciones didácticas que implican una diversificación de actividades según capacidades e intereses, contenidos y desarrollo de competencias en torno a temas estructurados de enseñanza participativa.

### 3.2. Segunda fase

- En esta fase y tras la valoración del vaciado de la fase anterior se establece una nueva muestra, quedando constituida por 40 unidades, de las cuales 16 pertenecen a Andalucía, 10 a Aragón y 14 a Cataluña. Dichas aulas responden a los criterios planteados en la investigación, como son: hacer prácticas interdisciplinares, usar metodología activa, dar respuesta a la diversidad del aula,...
- Elaboración del cuestionario definitivo en la que se cuidó especialmente aquellos aspectos que garantizaran su confiabilidad y validez, así como la elección de la escala para la presentación de las preguntas. En este sentido optamos por una escala *Likert* con preguntas en cascada, planteadas en sentido en sentido afirmativo.
- El procedimiento de elaboración del cuestionario fue a través de *e-mail* y de reuniones virtuales vía *skype*, donde el equipo español de I+ D ponía en común las preguntas del cuestionario.
- El contenido del cuestionario se dividía en cinco apartados, de los que los tres primeros se referían a datos descriptivos (contexto de la escuela, 5 preguntas, datos del centro y del aula, 8 preguntas) y perfil docente, 11 preguntas), y los dos últimos a elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (espacio y tiempo, 9 preguntas y características del proceso E-A, 8 preguntas).

### 3.3. Tercera fase

- Análisis del contenido de los cuestionarios en base a los mismos criterios que en la fase anterior, es decir, seleccionando aquellas aulas donde, en función de las contestaciones de los maestros y maestras, se observará la presencia de estrategias didácticas activas, participativas y dirigidas a la consecución de aprendizajes significativos con la ayuda de los recursos del entorno, acordes con los objetivos de nuestro proyecto.
- Elección de aulas y maestros a los que íbamos a realizar *entrevistas en profundidad* (15 en total). En la Tabla 2 mostramos los datos por Comunidades Autónomas y tipos de centro y aula.

Tabla 2.- Distribución de aulas y centros para las entrevistas por Comunidad Autónoma

CCAA	TIPO DE CENTRO	LOCALIDAD - UNIDADES	
ARAGÓN	5 CRAs	A	2º, 3º, 5º PRIMARIA
		B	3º, 4, y 6º PRIMARIA
		C	3, 4 y 5 años INFANTIL
		D	5º y 6º PRIMARIA
		E	5 años INFANTIL, 1º, 4º, 5º y 6º PRIMARIA
CATALUÑA	5 ZER	A	1º, 2º, 3º, 4º PRIMARIA
		B	3º,4º,5º,6º PRIMARIA
		C	3º,4º,5º,6º PRIMARIA
		D	1º, 2º, 3º, 4º PRIMARIA
		E	3, 4, 5 años INFANTIL y 2º, 3º, 4º y 5º PRIMARIA
ANDALUCÍA	4 CPRs y 1 CEIP	A	3 y 5 años INFANTIL 2º,3º,4º,6º PRIMARIA
		B	1º. 2º, 3º PRIMARIA
		C	3º, 4º, 5º, 6º PRIMARIA

		D	1° y 2° PRIMARIA
		E	3° y 4° PRIMARIA

- Preparación de las preguntas apoyándonos en las contestaciones dadas y siguiendo con un trabajo cooperativo *on line* (*e-mail* y *Skype*). A modo de ejemplo indicamos dos cuestiones:
  - Eje. Organización del tiempo y del espacio en el trabajo escolar.
  - Cuestión. Hemos visto en el cuestionario que el alumnado está agrupado de diferentes maneras y que los criterios para llevarlos a la práctica son muy diversos. Nos gustaría que nos hablase sobre esta situación en clase, sobre cómo van modificándose los agrupamientos y por qué.
  - Eje. La enseñanza y el aprendizaje en el aula rural.
  - Cuestión. Usted señala en el cuestionario todas las opciones posibles sobre cómo son las actividades de enseñanza – aprendizaje respecto a la autonomía del alumnado: dirigidas, semidirigidas, autónomas, colaborativas e individuales. ¿Cómo es posible tal variedad? ¿Puede ponernos ejemplos para ilustrar cada opción?
- Contacto con los docentes seleccionados para lograr su continuación en el proyecto y concretar día y hora para la realización de las entrevistas. Éstas fueron realizadas por personas directamente implicadas en la investigación, realizadas en las propias escuelas y grabadas para su análisis posterior.
- La información obtenida fue de gran utilidad al aportarnos pequeños matices que no habían quedado claros tras la lectura de los cuestionarios y eran clave para la continuación de la investigación. Además nos sirvió para conocer un poco más a las escuelas rurales de nuestro entorno así como a esos grandes profesionales que trabajan a diario en ellas.



### 3.4. Cuarta fase

- Tras realizar las entrevistas dedicamos un tiempo para volverlas a escuchar detenidamente y poder decidir así, qué aulas y maestros eran los más apropiados para continuar con la investigación. Teniendo muy presente nuestro proyecto y toda la información recabada hasta ese momento la muestra se redujo a 3 aulas, una en cada una de las Comunidades Autónomas, cuyas características se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.- Distribución de aulas y centros en los que realizar la observación.

<b>CCAA</b>	<b>TIPO CENTRO</b>	<b>AULA</b>
<b>ARAGÓN</b>	CRA	5º y 6º PRIMARIA
<b>CATALUÑA</b>	ZER	3, 4, 5 años INFANTIL y 2º, 3º, 4º y 5º PRIMARIA
<b>ANDALUCÍA</b>	CPR	3 y 5 años INFANTIL y 2º, 3º, 4, 6º PRIMARIA

- La observación participante fue realizada por personas ajenas al proyecto, elegidas en función de que reunieran una serie de requisitos: tener formación en observación e investigación cualitativa, y ser conocedores del medio rural.
- Se elaboró una hoja de registro de acuerdo a los ejes temáticos seguidos, de la que indicamos un breve ejemplo:

- Eje- Organización del tiempo y del espacio en el trabajo escolar.

- Cuestiones - ¿Qué situación espacial ocupa el docente? ¿Hay flexibilidad/rigidez en el transcurso del horario?

- En una reunión presencial del equipo europeo establecimos el tiempo mínimo de observación, así como las características de dicho periodo: al menos 8-10 horas, en sesiones de mañana y/o tarde y en días diferentes de la semana.

- La observación se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio del presente año, asumiendo desde el equipo las dificultades propias de un final de curso.
- Los observadores elaboraron un informe así como la restitución del mismo a los maestros, siguiendo los procedimientos de la investigación cualitativa.

A modo de ejemplo expongo algunas de las informaciones recogidas en dichos informes:

- En Cataluña, en referencia al eje de Organización del tiempo y del espacio en el trabajo escolar, se observa que los horarios no son rígidos y que se flexibiliza a través de las actividades propuestas en los Planes de Trabajo Individual. También se observa que el alumnado sabe trabajar en pequeño grupo y saben apoyarse, de manera que los mayores ayudan a los más pequeños.

- En Aragón, en referencia al eje de Organización del tiempo y del espacio en el trabajo escolar, se observa que la distribución del aula facilita la adaptación a dinámicas de trabajo con distintas agrupaciones.

### **3.5. Quinta Fase**

- En estos momentos nos encontramos en un punto muy importante de la investigación, al tener que proceder al análisis de datos para proceder posteriormente a su interpretación. El pasado mes de septiembre el equipo europeo tuvimos una reunión presencial para determinar una serie de acciones que debemos realizar a lo largo de este último año de proyecto.
- La primera toma de decisiones fue en referencia al tratamiento de los datos, acordándose la utilización de diferentes programas de análisis y tratamiento de datos que permitirán un análisis exhaustivo de toda la información obtenida.
- Para la parte cuantitativa de la investigación vamos a utilizar el programa estadístico SPSS, aquí introduciremos los datos obtenidos de los cuestionarios utilizados en las diferentes fases del proyecto. Y para la parte cualitativa, es decir, la obtenida a través de las entrevistas y la observación, utilizaremos el programa NVIVO.

- Durante el próximo año 2012, último de este proyecto, seguiremos trabajando para poder interpretar toda la información recogida y poder dar respuesta, entre otras cuestiones, a la de si ¿Son las estrategias didácticas propias de la escuela rural adecuadas para una escuela considerada como inclusiva?

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

- La diversidad dentro de la diversidad es una de las características más destacables de la escuela rural (Boix, 2011).
- Existen prácticas y estrategias didácticas que están presentes en la escuela rural que son un referente básico para una escuela rural. Entre ellos y fruto de los datos obtenidos hasta el momento podemos destacar los siguientes:
  - Una organización flexible del tiempo y el espacio que posibilite tanto la atención individualizada como la asunción de un modelo cooperativo de trabajo, así como el establecimiento de relaciones interactivas entre alumnos “diferentes”.
  - Planteamientos metodológicos que fomentan tanto la autonomía (planes individuales), como el trabajo en equipo (parejas, grupos...).
  - Utilización de estrategias didácticas que organizan los contenidos con criterios no exclusivamente disciplinares, lo que permite aprendizajes más significativos.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado*, 15 (2), 13- 23.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos en la escuela rural*. Barcelona: Graó-ICE.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado*, 11(3), 1-26.

- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Martín, E. Mauri, T. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Little, A (Eds.) (2008). Education for all and multigrade teaching: challenges and opportunities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 38, 1469-3623.
- López, M. (1997). La educación intercultural: el valor de la diferencia. *La innovación de la Educación Especial* (pp. 173-199). Jaén: Universidad de Jaén
- Pérez Blanco, F. J. (2007). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. *P@k-in-Redes, Revista Digital*, 1, 1-8.
- Stainback, S, Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y unir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Yadarola, M.E. (2006). Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*.