



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

Atención a la diversidad desde la escuela rural en  
Aragón: Análisis de variables implicadas.

Autora

Irene Tudela Giménez

Director

Ricardo Fueyo Díaz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2019

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. JUSTIFICACIÓN.....  | 5  |
| 2. INTRODUCCIÓN .....  | 5  |
| 2.1. La Escuela Rural.....   | 5  |
| 2.2. Análisis histórico-legislativo de la escuela rural. ....                | 8  |
| 2.3. La escuela rural, en España y Aragón en la actualidad.....              | 14 |
| 2.4. Atención a la diversidad. ....  | 14 |
| 2.5. Historia de la atención a la diversidad. ....                           | 16 |
| 2.6. Legislación de la atención a la diversidad. ....                        | 23 |
| 2.7. Marco teórico: Variables implicadas en la atención a la diversidad..... | 26 |
| 3. OBJETIVOS.....  | 27 |
| 4. MÉTODO.....   | 28 |
| 5. RESULTADOS .....  | 29 |
| 6. DISCUSIÓN.....  | 35 |
| 7. CONCLUSIONES .....  | 37 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 38 |
| 9. ANEXOS.....   | 43 |

**Atención a la diversidad desde la escuela rural en Aragón: Análisis de variables implicadas.**

**Attention to diversity in the rural school in Aragon: Analysis of the variables involved.**

- Elaborado por Irene Tudela Giménez.
- Dirigido por Ricardo Fueyo Díaz.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2019.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 12.358.

**Resumen**

El Trabajo de Fin de Grado que se presenta a continuación gira en torno a la escuela rural como lugar de aprendizaje y atención a la diversidad.

Se divide en dos partes, la primera es la fundamentación teórica, y en ella se revisa la evolución tanto histórica como legislativa de la escuela rural y la atención a la diversidad, al tiempo que se enmarca en la teoría social cognitiva de Bandura. La segunda parte es un estudio descriptivo en el que se analiza la situación del profesorado de escuelas rurales en materia de atención a la diversidad, para conocer esta situación se realiza un cuestionario propio que se enviará a las escuelas rurales de la comunidad autónoma de Aragón.

**Palabras clave**

Escuela rural, atención a la diversidad, autoeficacia, teoría social cognitiva.

**Abstract**

The Final Degree Project presented below revolves around the rural school as a place of learning and attention to diversity.

It is divided into two parts, the first is the theoretical foundation, and it reviews the historical and legislative evolution of the rural school and attention to diversity, at the same time as it is part of Bandura's cognitive social theory. The second part is a descriptive study in which the situation of the teachers of rural schools in terms of attention to diversity is analyzed, to know this situation, a questionnaire is sent to the rural schools of the autonomous community of Aragon.

**Keywords:**

Rural school, attention to diversity, self-efficacy, cognitive social theory

## **1. JUSTIFICACIÓN**

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado y el objetivo es analizar la situación del profesorado de escuelas rurales en materia de atención a la diversidad.

La Escuela Rural en Aragón es una organización con un número elevado de centros, además de aportar una cierta cohesión del territorio, ya que el que los colegios permanezcan abiertos supone que no se produzca una despoblación.

En Aragón hay pocos estudios sobre la atención a la diversidad desde las escuelas rurales, esto no debería ser así, ya que los docentes deben estar formados en ambos ámbitos para que los alumnos reciban una educación de calidad y específica.

Cada vez estas investigaciones y estudios son más necesarios debido a la gran diversidad que hoy en día hay en las aulas de las escuelas rurales. Uno de los motivos es la fuerte inmigración.

Por último, otro motivo ha sido la experiencia de haber aprendido y crecido en una escuela rural. En este caso he conocido la escuela rural desde dentro y desde la perspectiva de alumna, ya que he cursado toda la Educación Infantil y Primaria. Por ello, me gustaría profundizar más en esta temática, pero en este caso desde la perspectiva profesional, ya que para mí es desconocida, y me gustaría saber la opinión de diferentes docentes sobre la escuela rural y sobre cómo se trata el tema de la atención a la diversidad en ellas.

## **2. INTRODUCCIÓN**

### **2.1.La Escuela Rural.**

Para poder llegar a entender el concepto de escuela rural, así como su evolución a lo largo del tiempo hasta la actualidad, vamos a definir el concepto de “escuela rural” con las aportaciones de diversos autores.

Algunas de las aportaciones son “La escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio rural y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional.” (Boix Tomás, 1995)

Cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a un tipo especial de escuela, el que se encuentra ubicado en núcleos de población muy pequeños y que está

desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto de escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel/aula con su correlato de organización pedagógico – burocrática del profesorado: equipo directivo, departamento, claustro, otros equipos docentes... (Ortega, 1995)

Gracias a su evolución como dice Bustos Jiménez (2006) es bastante difícil de encontrar una escuela rural que tenga un perfil similar a otra escuela rural como tradicionalmente ocurría. Hoy en día tiene mucha influencia el contexto en el que se encuentra para definir la escuela rural de manera correcta.

Como señala Berlanga Quintero (2009) “La principal característica de la escuela rural es su diversidad: de paisajes geográficos, de alumnos, familias y modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipología de centros, variedad en el número y composición del profesorado, etc.”.

Como afirman Gerver, Robinson, & Valle (2018) “Cada escuela es distinta y cada niño es especial. De ahí que no exista un modelo único de este nuevo paradigma educativo que surta efecto en todas partes”.

Dicho esto, no se trata de buscar una definición, ya que no existe una única definición de escuela rural, por lo que cada escuela rural se define según sus circunstancias. Así que se puede decir que escuela rural es aquella que se encuentra en el medio rural y se caracteriza según Bernal Agudo (2011) por:

1. La principal característica de la escuela rural es su *diversidad*, según su contexto demográfico, físico, cultural, económico, de comunicaciones, etc. Hay que destacar que en el medio rural no existe una escuela rural igual ni tampoco existe en un contexto similar.
2. La *escanda densidad de población y su distribución* por el territorio que provoca que haya una menor capacidad económica con respecto a los centros urbanos.
3. Un *profesorado* poco preparado para las circunstancias que se pueden dar en una escuela de ámbito rural, ya que su formación va dirigida al ámbito urbano. La mayoría de los profesores ve el trabajo en la escuela rural como un camino hacia un puesto de trabajo en la ciudad. También se podría

destacar su escasa estabilidad en el medio rural y la complejidad de las sustituciones.

4. *Alumnado heterogéneo* en cuanto a agrupamientos por edades diferentes.

Por ello el maestro debe buscar materiales, diseñar actividades, establecer formas de agrupamiento flexible, fijar una organización del espacio de aula – trabajo por rincones, talleres, etc. – y del tiempo – horarios más flexibles y adaptados – que permiten una mejor atención a la diversidad. En una escuela pequeña se produce un proceso de enseñanza-aprendizaje muy personalizado. Con un grupo reducido de alumnos es posible llevar a cabo sin problemas la atención a la diversidad y, consecuentemente, la aplicación de medidas de compensación y equidad sobre aquellos alumnos con más necesidades educativas. (Bernal Agudo, 2011)

Además, el alumnado de ámbito rural vive en un clima más estimulante, en un entorno menos violento, con gran libertad de movimiento, en un ambiente tranquilo, etc., siempre comparándolo con el ámbito urbano.

5. *Escasez de niños e incomunicación*. Esto va cambiando con la llegada de inmigrantes y el establecimiento de las nuevas tecnologías.
6. La *ratio* suele ser baja, lo que es tanto positivo como negativo. Negativo porque produce un coste muy elevado para las Administraciones educativas, y positivo, porque al ser la ratio baja eso produce una mayor cercanía con el alumno y una atención individualizada muy beneficiosa para cualquier aprendizaje.
7. La *infraestructura y los recursos* de los que se dispone sigue siendo la debilidad de este medio, aunque en los últimos tiempos se ha producido un gran avance debido a las nuevas tecnologías. Sigue siendo una debilidad la ausencia de servicios sociales y las escasas vías de comunicación. Esto exige un mayor apoyo en los recursos materiales y humanos.
8. La *participación de las familias* no suele ser muy significativo y su implicación con la escuela mínimo. De igual manera debido al escaso número de familias en la escuela con las que el maestro se tiene que relacionar su relación con ellas es mucho más estrecha, continuada y cercana.

9. Una *organización-tipo* que no es igual a la de la escuela urbana, ya que en el ámbito rural suelen predominar los CRA (Colegio Rural Agrupado). “Esto origina profesores con circunstancias específicas, como los itinerantes, o centros cuyos pasillos son las carreteras, cuyas aulas están diseminadas y las familias provienen de pueblos distintos, algo que condiciona bastante su actuación, implicación y relación” (Bernal Agudo, 2011).
10. Los *centros son pequeños*. La mayoría del alumnado que se encuentra en centros muy pequeños donde no hay más de veinticinco alumnos es en Comunidades donde el componente rural es muy fuerte, como sucede en Aragón, Castilla y León, Asturias, Cantabria, Navarra, etc. Sin embargo, en Comunidades como Andalucía, Madrid o Murcia el porcentaje de alumnos en centro rurales muy pequeños es mucho menos.
11. Aparecen *nuevas organizaciones como los CRIE*, para facilitar la socialización de alumnos y profesores de las pequeñas escuelas.

Todas estas características que definen el medio rural no las debemos ver como características negativas sino las condiciones desde donde se tiene que mover la escuela rural para buscar lo mejor. Siempre debemos de ver las diferencias desde un aspecto positivo y aprovechar lo que tenemos, en este caso el entorno.

## **2.2. Análisis histórico-legislativo de la escuela rural.**

La escuela rural en España nunca ha recibido la importancia que merece, ni por las administraciones públicas, ni por padres y madres, ni por alumnos, y tampoco por los profesores. Las dificultades que había en el mundo rural en los siglos XIX y XX no permitían que se pensara en la educación de los niños (Hinojo, Raso, & Hinojo, 2010; Raso Sánchez, 2012).

En la actualidad, ha habido muchos cambios, se ha pasado de ver el ámbito rural como un entorno de pobreza a verlo como un lugar tranquilo (Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012), en el cual sus escuelas son instituciones modernas, que hacen uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Bustos Jiménez, 2006; Raso Sánchez, 2012), y en las que los alumnos se benefician de las ventajas de educarse en el medio rural (Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012)

*Desde la Ley de Moyano de 1857 hasta la Guerra Civil.*

La Ley de Instrucción Pública fue la primera ley de educación, establecida el 9 de septiembre de 1857, por el ministro de educación Claudio Moyano (Corchón Álvarez, 2000; Raso Sánchez, 2012).

Esta reforma estaba sentenciada debido a que el Gobierno no cumplía con sus principios y objetivos (Casas García, 2009; Raso Sánchez, 2012).

En 1908 había 1,4 escuelas para cada mil habitantes, una relación menor que la que la Ley Moyano fijaba como obligatoria (Corchón Álvarez, 2000; Raso Sánchez, 2012). En el año 1931 el número de escuelas rurales existentes había aumentado desde la instauración de la ley, pero la realidad educativa en el ámbito rural seguía siendo angustiosa (Casas García, 2009; Raso Sánchez, 2012).

En ese tiempo la escuela rural era pobre en recursos materiales e infraestructurales, pero también carecía de recursos humanos, un hecho que preocupaba más todavía (Berlanga Quintero, 2003; Casas García, 2009), y es que se contaba con pocos maestros, y los que había estaban mal formados y eran mal pagados. Los temas que trataban escasos y los materiales didácticos de muy mala calidad (Fernández, 1976; Feu, 2004).

Con la llegada de la Segunda República, el nuevo Gobierno de España, es consciente de la mala situación educativa y del alto alfabetismo, y establece el Decreto 202 del 29 de mayo de 1931, en el que crea las Misiones Pedagógicas (Boza Puerta, 2004; Canes Garrido, 1993), una institución que sirve para manifestarse sobre las dificultades que tenían los ciudadanos para acceder al sistema educativo, con esto se pretendía que llegaría al medio rural, la cultura general, la actualización de la profesión docente y la educación ciudadana (Otero Urtaza, 2009; González Rucandio, 2011).

El Gobierno tenía una perspectiva muy opuesta a los postulados de la Ley Moyano, pero nunca optó por derogar la ley, simplemente la mantuvo y eligió crear las Misiones Pedagógicas (Raso Sánchez, 2012; González Rucandio, 2011).

Aunque gracias a ello hubo numerosos cambios, en la actividad cotidiana de las escuelas rurales y en el nivel cultural de una población agrícola, su efecto a largo plazo fue escueto, por la corta duración de la Segunda República y porque la actividad educativa siempre estuvo controlada por la Ley Moyano (Casas García, 2009; Raso Sánchez, 2012).

Sin embargo, la actividad de este Patronato, dirigido por Manuel Bartolomé Cossío fue tan potente que llegó a todos los lugares del país, destacando iniciativas muy importantes (González Rucandio, 2011; Otero Urtaza, 2009).

Lamentablemente, la llegada de la guerra civil española (1936) trajo consigo nuevos periodos de atraso para la escuela rural.

*Desde la postguerra hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970.*

Una vez terminada la guerra civil española, José Ibáñez Martín ocupó el puesto de ministro de educación, quién entendió la educación como un modelo impositivo, soberano e ideológico (Carbonell, 1996; Raso Sánchez, 2012).

En la época franquista se divulgan dos leyes educativas muy importantes para la constitución del sistema educativo: la Ley de Educación Primaria de 1946 y la del Texto Refundido de 1967. En esta época se publican muchas ideas que todavía tiene vigencia hoy en día sobre la escuela rural (Berlanga Quintero, 2003; Raso Sánchez, 2012).

Las principales medidas que se promulgaron no supusieron grandes cambios para la complicada situación por la que pasaba la escuela rural durante el régimen franquista, como menciona Bayo (1976) antes de 1959 no se puede hablar de escuela rural en España debido a la poca afluencia de alumnos a las aulas, ya que era imposible que los niños se alejaran del trabajo agrario (Berlanga Quintero, 2003; Raso Sánchez, 2012).

Durante este periodo surgen dos planes de estabilización (Berlanga Quintero, 2003; Raso Sánchez, 2012). El primer plan surge para remediar las carencias de la falta de aulas, la escolaridad obligatoria reducida, el salario de los maestros y su dispersión rural (Corchón Álvarez, 2000; Díez, 1989). Con el segunda plan de estabilización se aumenta la construcción de colegios con la función de orientarse hacia una organización graduada de la enseñanza, se deja de promocionar la escuela unitaria y se crean políticas de agrupamiento estructural para la futura Ley General de Educación de 1970 (Corchón Álvarez, 2000; Raso Sánchez, 2012).

Como dice Berlanga Quintero (2003), el esfuerzo que hacían los más de 85.000 maestros de ese tiempo no tenía la consideración necesaria y aún menos era pagado correctamente. Los maestros continuaban en una situación inestable y además en lugar de

ejercer la docencia con autonomía tenían que seguir una ideología de la ortodoxia del régimen franquista (Berlanga Quintero, 2003; Raso Sánchez, 2012).

*Desde la Ley General de Educación (LGE) hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

En los últimos años de la época franquista el Gobierno no puede ignorar los grandes cambios que ha habido en la sociedad española y las consecuencias que han tenido sobre la educación, y se crea la Ley General de Educación de 1970 (Berlanga Quintero, 2003; Bustos Jiménez, 2006; Raso Sánchez, 2012), que apostaba por una mayor apertura de las mentalidades y por una reforma más imparcial y ambiciosa, pero sus proposiciones requerían esfuerzos que pasaban el nivel económico, además de un fuerte idealismo (Berlanga Quintero, 2003; Bustos Jiménez, 2006).

Algunos de los rasgos más importantes de una de las leyes más importantes de nuestro país fueron (Berlanga Quintero, 2003; Carbonell, 1996; Raso Sánchez, 2012): sustitución del antiguo discurso por uno ausente de ideología, modernización de la escuela, obligatoriedad de la educación hasta los catorce años, eliminación de la Primaria y la Secundaria para la creación de la Enseñanza General Básica (EGB), entre otros.

Los problemas del medio rural fueron, el difícil acceso a muchas de sus localidades y el escaso número de habitantes, esto hizo que en 1970 con la llegada de la Ley General de Educación se creará un modelo organizativo de escuela rural llamado concentración escolar, que consistía en una asociación de todos los alumnos de la comarca en un centro ubicado en la localidad cabecera, que solía ser la que mejor acceso tenía, todo esto a costa de cerrar las pequeñas escuelas de las aldeas (Bustos Jiménez, 2006; Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012).

Al final, la idea de estas concentraciones escolares en el medio rural no resultó como se esperaba por diferentes aspectos como el número de niños que había en el centro, los núcleos de población de procedencia, las rutas de transporte y características de la zona donde se situaba la concentración, finalmente se decidió retirar estas concentraciones (Bustos Jiménez, 2006; Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012).

Gracias a ideas como el intento de las concentraciones escolar y a varias iniciativas pedagógicas, apoyadas todas por el Real Decreto de 27 de abril de 1983, el ministerio

comprendió lo que había que hacer era mantener abiertas las pequeñas escuelas de las aldeas pero formando de una manera organizada todos los centros de una misma comarca en una sola institución con un proyecto educativo conjunto y profesionales comunes para todas las escuelas. A esta nueva manera, todavía vigente, de organizar y gestionar la escuela rural se le llamo Colegio Rural Agrupado (CRA) (Bustos Jiménez, 2006; Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012).

Como era de esperar, ante esto, el medio rural empezó a disfrutar de todos sus beneficios, que se convirtieron, en una mejora de la calidad de los servicios educativos y de los recursos disponibles (Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012). Sin embargo, el Gobierno pronto pareció cansarse de la escuela rural dando poca importancia a los nuevos problemas que día a día surgen en el mundo rural (Bustos Jiménez, 2006; Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012, p. 20).

*Desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).*

El 3 de octubre de 1990, el ministro de Educación, Javier Solana de Madariaga, aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Berlanga Quintero, 2003; Raso Sánchez, 2012).

La LOGSE es la primera ley de educación en España que habla sobre la atención específica de las necesidades educativas especiales, aunque desde el punto de vista de Corchón Álvarez (2000, 2007) no parecía presentar grandes cambios sobre la educación compensatoria.

Uno de los problemas que tenía la LOGSE era que resultaba muy escasa en aspectos como el tratamiento de la escuela rural, pero en otros aspectos como el de la reorganización del sistema educativo era muy codiciosa (Berlanga Quintero, 2003; Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012).

Con el gobierno del Partido Popular y las dificultades del modelo LOGSE, el 10 de diciembre del 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que no proporcionó muchos beneficios al ámbito rural, todas las acciones que estaban dirigidas a la escuela rural sufrieron un atraso (Berlanga Quintero, 2003; Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012).

Esta ley tuvo una vida muy corta. Sucedió un inesperado giro político de parte de la opinión pública a causa de los atentados de Madrid el 11 de marzo de 2004, se convocaron elecciones generales y, el PSOE pasó a formar el gobierno español. Como era de esperar el nuevo Gobierno, detuvo de forma inmediata la LOCE. (Corchón Álvarez, 2007; Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012).

Después de la paralización de esa reforma educativa, un año y media más tarde, y con un espíritu no tan disciplinado, se formula la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 (Bustos Jiménez, 2006; Hinojo et al., 2010; Raso Sánchez, 2012).

Con esta nueva ley se propone más de lo mismo, hay escasas referencias a la temática de la escuela rural, en el segundo capítulo se habla sobre la compensación de desigualdades en educación, sólo cuatro artículos hablan sobre la escuela rural del 80 al 83 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

En el año 2008 nuestro país se encuentra en un contexto de crisis y recortes, especialmente en educación y sanidad. A partir de ese momento, el Gobierno estatal actual (PP) comienza a tomar una serie de medidas. Estas medidas suponen grandes recortes económicos que acaban en la reducción de personal docente, escasos recursos y cierres de escuelas (Santamaría Luna, 2014).

Para reducir la preocupación de esta situación, el día 9 de diciembre de 2013, el ministro de Educación José Ignacio Wert, junto al resto de Gobierno, aprueba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley lo único que ha realizado es mantener 10 artículos de la LOE que no han sido aprovechados para mejorar la situación de la educación rural. La escuela rural solo aparece en el apartado añadido al artículo 9 (Santamaría Luna, 2014).

La LOMCE hace más referencia a temas como son la calidad, equidad, igualdad, innovación educativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Santamaría Luna, 2014).

Actualmente, viendo que las últimas leyes del sistema educativo no se muestran muy interesadas por los problemas del ámbito rural, su lucha se centra desde la parte sociocultural (Boix, 2003; Bustos Jiménez, 2006; Feu, 1998; Hinojo et al., 2010) pues, como dice Boix (2003) la causa principal del aislamiento que sufre la escuela rural es lo

que se denomina urbanocentrismo, que es una visión sociológica que surge de esquemas y realidades urbanas desde las que se muestra cualquier aspecto de la vida cotidiana, infravalorando todo lo que tenga que ver con la ruralidad (Boix, 2003; Bustos Jiménez, 2006; Hinojo et al., 2010).

### **2.3. La escuela rural, en España y Aragón en la actualidad**

Los últimos datos recibidos de CRA en España son del curso 2016-2017. En ese curso escolar se escolarizaron 74.219 alumnos y alumnas en CRA en España. La Comunidad Autónoma con la proporción de CRA fue Castilla y León con un total de 15.575 alumnos y alumnas, seguida de Andalucía con 10.930, Cataluña con 10.297, Aragón con 8.679, y Castilla-La Mancha con 8.399. Con un menor número de CRA se encuentran Cantabria, y Navarra. Por último, destacar que en las Comunidades Autónomas de Islas Baleares, País Vasco, Ceuta y Melilla no existen ningún CRA.

Si hacemos referencia a Aragón cuenta con un número elevado de Colegios Rurales Agrupados (CRA), estos centros son el principal respaldo con el que cuenta esta Comunidad Autónoma, ya que está luchando contra la despoblación. Aragón es una de las Comunidades Autónomas donde más CRA se encuentran.

En el curso 2018-2019, 8.381 alumnos estuvieron escolarizados en CRA, los colegios estuvieron repartidos en 287 poblaciones, y escolarizados en 70 colegios diferentes.

### **2.4. Atención a la diversidad.**

Dado que la finalidad de esta investigación es conocer como es la atención a la diversidad en la escuela rural, es importante conocer qué es y que supone para la educación inclusiva.

La definición que aparece en el Diccionario de la Real Academia Española sobre diversidad es la siguiente:

1. “Variedad, desemejanza, diferencia.”
2. “Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”.

Como esta definición es un poco simple, vamos a explicar el concepto de atención a la diversidad a través de diversos autores.

Muñoz (1995), dice que entendemos por diversidad “todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes... La diversidad se referirá a factores físicos, genéticos, personales y culturales...”

Como dice Arnaiz Sánchez (2012), la diversidad de los alumnos tiene que tratarse en la escuela como un valor educativo en beneficio de todos los alumnos, al brindar oportunidades para mejorar la práctica educativa, además de ser un elemento muy enriquecedor, tanto a nivel de actitudes y valores como culturalmente.

Araque Hontangas (2010) explica que “la atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado”.

Arnaiz Sánchez (2012) nos dice que la atención a la diversidad “es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar la respuesta más adecuada a los alumnos escolarizados en el centro”. Y esto es un derecho, ya que “todos los tratados de derechos humanos consagran la educación como el derecho que garantiza el disfrute en igualdad de condiciones” (Parra Dussan, 2010).

En los planes de mejora sobre la atención a la diversidad en los colegios aparece el término educación inclusiva. La educación inclusiva se postula como “el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo” (UNESCO: Declaración de Salamanca, 1994).

Asimismo, la educación inclusiva debería ser considerada como “una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones.... Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito” (Arnaiz Sánchez, 1996).

Este tipo de educación es:

Un constructo que cumple, más bien, un papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad o exclusión. (Echeita & Sandoval, 2002).

Por consiguiente, educar en la diversidad se basa en los principios de igualdad y equidad. Por ello, no hay una educación inclusiva sin una atención a la diversidad que responda a las necesidades de cada alumno y alumna, dentro de su aula y con sus iguales.

### **2.5. Historia de la atención a la diversidad.**

La atención educativa a las personas con discapacidad ha seguido una evolución desde sus primeros tiempos hasta nuestros días, eso ha originado el nacimiento de la Educación Especial a principios del siglo XIX, lo que hoy en día llamamos Educación Inclusiva.

#### *Primeros pasos de la atención a la diversidad*

Desde el comienzo de la humanidad, las personas retrasadas o con alguna alteración han sido rechazadas, apartadas y aisladas por gran parte de la sociedad (Arnaiz Sánchez, 2019).

Desde la antigüedad, los comportamientos que no eran calificados como normales dificultaban su explicación científica. El desconocimiento respecto a la Anatomía, la Fisiología y la Psicología conllevó a que se dieran explicación de tipo mítico y misterioso respecto a estos fenómenos (Arnaiz Sánchez, 2019).

Más adelante, durante la Edad Media, comienza a desarrollarse una concepción más amplia, pero todavía con limitaciones, del retraso mental. Las investigaciones de médicos como Paracelso y Platter aclaran cómo el retraso mental era correctamente identificado por los voluntarios de la época, pero se consideraba intratable por razones físicas y astrales. A las personas que poseían algún déficit se les decían que estaban poseídas por el demonio, y se les sometía a exorcismos y en algún caso a la hoguera.

El período entre los siglos XVI al XVIII destacó por el llamado naturalismo psiquiátrico. A partir de esta idea, los desórdenes del comportamiento humano empiezan a investigarse en la naturaleza misma. A causa de esto, se produce una evolución

importante en las concepciones médicas que comienzan una modificación de actitud con las personas “enfermas mentales” (Arnaiz Sánchez, 2019).

Comienzan las primeras experiencias y respuestas a los problemas de la educación de las personas con discapacidad. Las mismas se llevarán a cabo desde instituciones privadas, normalmente de carácter religioso o humanitario bajo un enfoque asistencial. La reciente evolución de la revolución industrial creó cada vez mayor número de zonas de marginación formadas por aquellas personas que no eran beneficiosas para el sistema productivo. A causa de esta influencia y al pensamiento de que era necesario proteger a la sociedad de estas personas, se les encierra en instituciones donde la atención y el cuidado eran carentes. Sin embargo, aparecen algunos cambios en algunos trabajos llevados a cabo por personas con problemas auditivos y visuales, siendo estas las primeras deficiencias que fueron tratadas en el contexto educativo (Arnaiz Sánchez, 2019).

Será a finales del siglo XVIII, una vez acabada la Revolución Francesa (1848), cuando se inicie la reforma de las instituciones que favoreció que se empezará a prestar atención a las personas recluidas en ellas y se tuviesen en cuenta sus anomalías, recibiendo un trato más humanitario (Arnaiz Sánchez, 2019).

En el siglo XIX se producirán cambios importantes. El movimiento científico y cultural que se inició a finales del siglo XVIII va a terminar con el movimiento de la Ilustración que dará lugar a avances científicos. Comienzan a formarse instituciones dedicadas a la atención de personas ciegas, sordomudas y con retraso mental como respuesta al problema que creaba su escolarización en centros públicos ordinarios (Arnaiz Sánchez, 2019).

Los primeros progresos de la Educación Especial tienen lugar gracias a los avances significativos en el campo de la Medicina sobre las enfermedades mentales a través de las aportaciones de Pirtel, Arnold y Esquirol, entre otros. También hay que destacar las figuras de Pestalozzi y Fröebel, quienes dieron importancia a la educación de los niños “normales y anormales”, especialmente a los sordos y ciegos. Ambos destacaron el método de la educación intuitiva, natural y activa con la infancia abandonada. Esta situación conllevó a un mayor conocimiento y comprensión del retraso mental y la aparición de tratamientos determinados por una atención médico-pedagógica a la infancia anormal (Arnaiz Sánchez, 2019).

Otras aportaciones importantes fueron las de Binet y Simon cuyas contribuciones dieron lugar a la Psicometría, introduciendo con ella un modelo psicopedagógico en el estudio de los deficientes. La definición que hacen de la inteligencia, pensada como una capacidad compleja o global del individuo, se introduce en el comienzo de la Educación Especial. Para medir esta capacidad, se utilizó la primera prueba de inteligencia creada por Binet en 1905 (Arnaiz Sánchez, 2019).

Otro hecho importante fue la aparición del concepto de cociente intelectual (C.I.) manifestado por Stern en 1912. Según su C.I. lo indicará, iban a escuelas regulares o especiales. A partir de este momento surgieron numerosas pruebas para evaluar la inteligencia como Factor G de Catell y Stanford-Binet (Arnaiz Sánchez, 2019).

Todas estas aportaciones ayudaron a la consideración y al inicio de la educación de las personas con deficiencias (Arnaiz Sánchez, 2019).

#### *La creación de Escuelas Especiales*

A finales del siglo XIX y principios del XX, se produce un suceso muy importante, que fue el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza. Su consecuencia más inmediata fue la necesidad de crear nuevas escuelas que acogieran al elevado número de alumnos que empezaban a asistir a ellas (Arnaiz Sánchez, 2019).

Se produjo una masificación en las escuelas y surgió la necesidad de que los niños anormales, sobre todo lo débiles mentales, dejaran la escuela ordinaria. Esta exclusión derivó de la opinión de expertos del momento, más que de personas provenientes del ámbito educativo (Arnaiz Sánchez, 2019).

Debido a esta masificación, se empezaron a aplicar diferentes clasificaciones sobre las personas anormales, estableciendo sus distintos tipos y grados. La información básica la proporcionaba el C.I. obtenido tras la medición psicométrica. Como resultado de la clasificación de los alumnos que se producía tras el diagnóstico, se pensó que la especialización de los servicios educativos era la mejor opción para su educación. Para su instrucción se establecieron programas y métodos diferentes para cada discapacidad. Esto llevó a la aparición de distintos tipos de centros especializados por deficiencias (Arnaiz Sánchez, 2019).

Molina & Gómez (1992) explican las razones por las cuales aparecen las escuelas especiales. En primer lugar, lo achacan a las contradicciones existentes entre los diferentes profesionales del momento, sobre todo médicos y psicólogos. Y en segundo lugar, como era normal que las clases tuvieran entre 70-80 alumnos, aumentar el presupuesto que iba para ampliar el número de escuelas y mejorar la formación del profesorado hubiera sido lo correcto, pero, se optó por la creación de escuelas de educación especial. Más adelante, los alumnos que provenían de clases altas tendrían el camino más fácil en la escuela ordinaria, que los alumnos que tuvieran algún problema o provinieran de clases bajas.

La denominada *era de la institucionalización* está en camino y se difunde desde mediados del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX. En este período se observan dos actitudes sociales hacia la persona deficiente: por una parte, se piensa que hay que proporcionarle toda la ayuda y atención posible; pero por otra, se considera que su conducta es un peligro para la sociedad (Arnaiz Sánchez, 2019).

Esta época a pesar de sus peculiaridades se tiene que considerar una época de evolución. Los tratamientos considerados asistenciales pasan a ser tratamientos médico-psicológico-pedagógico (Arnaiz Sánchez, 2019).

La Educación Especial se establece como una disciplina dirigida a los alumnos deficientes, con la finalidad de tratar su déficit de manera diferenciada del resto de alumnos, en centros específicos y en clases especializadas (Arnaiz Sánchez, 2019).

Desde el punto de vista económico, el objetivo de la educación era conseguir gente culta que fuera capaz de ampliar las fronteras comerciales (Arnaiz Sánchez, 2019). Se trataba de lograr que fueran “productivos tantos discapacitados como fuera posible y al mismo tiempo mantener el coste de cualquier iniciativa educativa bajo mínimos, de modo que los gobiernos central y local no tuvieran que gastar demasiado del dinero de los contribuyentes” (Tomlinson, 1982). La Educación Especial “se veía como una industria que podía producir beneficios siempre y cuando el coste de la educación de estos niños (los discapacitados) se mantuviera al mínimo” (Vlachou, 1999).

En conclusión, en este periodo, la discapacidad se convierte en una categoría difícil en cuanto a sus procedimientos, que determina que las personas con discapacidad vivan sus

vidas de manera temporal y en conflicto con las personas que ejercen el poder (Apple, 2001).

### *La Integración Escolar*

En la década de los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, se hacía cada vez más difícil que los centros de educación especial fueran la única opción para la escolarización de las personas con discapacidad (Arnaiz Sánchez, 2019). Estos centros carecían de los estímulos necesarios para el aprendizaje y la socialización de estas personas, ya que la mayoría de centros se dedicaba más a su cuidado que a la enseñanza (Bautista Jiménez, 1993; Fierro Bardají, 1987; Ingalls, 1982). Comienza a haber un cambio ante esta situación. Los padres y las propias personas con discapacidad emprenden una lucha, empiezan a asociarse por la escolarización de las personas con discapacidad en centros ordinarios (Arnaiz Sánchez, 2019). Los padres se preguntaban porque sus hijos tenían que estar separados de su familia y amigos e ir a escuelas diferentes a las de sus hermanos y amigos (Ortíz, 1995) . Se unieron para reivindicar por sus derechos y fruto de ello fue la constitución en EE.UU. de la National Association for Retarded Children (NARC, 1950), gracias a la influencia de esta asociación, de los años sesenta a los ochenta, aumentaron las clases especiales en las escuelas ordinarias (Arnaiz Sánchez, 2019).

En 1968, el informe realizado por expertos de la UNESCO proponía que su objetivo era definir y dar un toque de atención a los gobiernos sobre la necesidad de una dotación suficiente de servicios para los niños minusválidos, mejorando la igualdad de acceso a la educación, y la integración de todos los ciudadanos en la vida laboral y económica (Arnaiz Sánchez, 2019).

A partir del año 1969, el concepto de normalización, y su progreso a través de la integración escolar, se expandió por América del Norte, Canadá y Europa, gracias a las reuniones y aportaciones de la UNESCO (Fine, 1996; Kivirauma, 1996; Tropea, 1996).

En el Reino Unido es necesario hablar de las aportaciones del Informe Warnock (1978), elaborado por un grupo de expertos, que introduce el término de necesidades educativas especiales para dirigirse a las personas con alguna deficiencia (Arnaiz Sánchez, 2019).

Prestando atención al terreno educativo, la integración defiende la escolarización conjunta de alumnos “normales” y con discapacidades, y defiende la inclusión de la Educación Especial en el contexto educativo ordinario, prestando siempre la atención necesaria a cada alumno (Arnaiz Sánchez, 2019).

La integración escolar ha declarado que determinadas formas de plantear la atención en el centro y de actuar en el aula no son las más adecuadas para la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, y todavía menos para las necesidades educativas especiales de algunos alumnos (Arnaiz Sánchez, 2019).

El antiguo modelo médico de diagnosticar las deficiencias y establecer métodos determinados de enseñanza, transmitidos por especialistas, comienza a perderse ya que muestra una concepción centrada en el déficit, heredada del modelo médico-psicológico (Arnaiz Sánchez, 2019).

La Educación Especial se plantea el objetivo de lograr niveles altos de autonomía e iniciativa personal, y también, la adaptación e integración social que les sea posible a las personas con necesidades educativas especiales (Arnaiz Sánchez, 2019).

El marco de la normalización está establecido y la integración está en proceso. Sin embargo, 35 años después se detectan señales en los centros educativos y se escuchan críticas que hacen dudar a las personas con discapacidad, a las familias, y profesores, de que el desarrollo de la integración escolar se esté dando de la manera correcta y se estén cumpliendo los objetivos previamente fijados. Después de esto, se llevan a cabo evaluaciones para comprobar lo que está sucediendo (Arnaiz Sánchez, 2019).

Los resultados que se obtienen muestran que el proceso de integración no se estaba desarrollando como se esperaba. Muchas personas habían sido separadas y aisladas de las prácticas ordinarias y percibidas como diferentes e insignificantes en los centros ordinarios (Arnaiz Sánchez, 2019).

Barton (1986) argumenta que mientras que la sociedad ha ido alabando el progreso que se ha conseguido y sobre las ayudas que se han proporcionado a las personas discapacitadas, se van escuchando cada vez más críticas sobre el aprovechamiento, exclusión e insensibilización hacia las personas con discapacidad.

A innumerables alumnos, se les ha establecido una discapacidad sin tenerla, por el hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales (Arnaiz Sánchez, 2019).

Los profesores usuales se han sentido incapacitados para atender a estos alumnos, pasando la responsabilidad a los profesores de apoyo, considerados como auténticos especialistas. A causa de esto, el profesor de apoyo se ha convertido muchas veces en el principal profesor del alumno con necesidades educativas especiales aun estando éste en un aula ordinaria a tiempo completo. Esta realidad ha dejado evidente que la formación inicial y continua del profesorado debe ser investigada y renovada (Arnaiz Sánchez, 2019).

Estos hechos han creado entornos de exclusión y discriminación ya que reflejan para el alumnado la idea de que si eres diferente te tienes que ir a otra clase, y no puedes compartir las mismas actividades que el resto (Sapon-Shevin, 1995).

A finales de los años ochenta y principios de los años noventa de la pasada década, el proceso de integración experimenta cambios, requiere un enfoque en el que la educación general y la educación especial establezcan un modelo único de actuación (Arnaiz Sánchez, 2000; García Pastor, 1996).

En definitiva, se quiere conseguir un cambio de valores y actitudes hacia las personas con discapacidad, como exige la escuela del siglo XXI a través de la educación inclusiva (Arnaiz Sánchez, 2019).

### *La Educación Inclusiva en el siglo XXI*

Los juicios que se le realizan a la integración escolar inician un debate entre lo que significa estar integrado o incluido en un sistema educativo. Por primera vez se exige que se establezca un único sistema educativo: todos los alumnos, sin excepciones, estarán en la obligación de ser escolarizados y recibirán la educación en un aula ordinaria, sin tener la necesidad de separarse de sus compañeros (Arnaiz Sánchez, 2019).

Tras las evidencias comprobadas en varias investigaciones, la inclusión educativa cuestiona el concepto de necesidades educativas especiales y establece una crítica en la que se razona que las dificultades que experimentan muchos niños no se deben a sus

propias dificultades, sino que son el resultado de las maneras de organizar los centros y enseñar (Ainscow, Hopkins, Soutworth, & West, 2001).

Hay que destacar las labores tan importantes que están haciendo organismos como la UNICEF y la UNESCO en beneficio de que la educación pueda ser recibida por todos los niños y niñas en edad escolar (Arnaiz Sánchez, 2019).

Dos eventos merecen una mayor atención. Primeramente, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales impulsada en 1994, por ser la que más ha impulsado la Educación Inclusiva en todo el mundo. En la conferencia se reconoció la necesidad de que todos los niños y niñas, sean cuales sean sus diversidades y necesidades, puedan recibir una enseñanza y un currículo que reconozca, valore y alegue como es preciso a las diferencias personales y sociales (Arnaiz Sánchez, 2019).

En segundo lugar, por su actualidad, el Foro Mundial sobre Educación que dio lugar a la Declaración de Incheon (República de Corea) en cuya agenda hasta 2030, la educación ocupa un lugar fundamental, siendo considerada un factor inclusivo y esencial que promueve la democracia y los derechos humanos, consolida la ciudadanía mundial, el respeto, el compromiso y el desarrollo sostenible (Arnaiz Sánchez, 2019). “La educación facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia” (UNESCO, 2016).

La defensa de la educación inclusiva tiene relación con uno de los problemas más importantes de la sociedad de nuestro tiempo: la exclusión social. En los comienzos del siglo XXI las desigualdades económicas, sociales y civiles son mayores que en cualquier otro período (Barton & Slee, 1999). Los centros educativos no son ajenos a ello, deben de ser conscientes del papel tan importante que pueden llegar a representar en la certificación de las desigualdades (Connell, 1997).

Cada vez hay más situaciones de exclusión en nuestro entorno social, económico y educativo, y comúnmente son asociados a la pobreza y la marginación, lo que contrasta con la riqueza de determinadas sociedades (Arnaiz Sánchez, 2019).

## **2.6. Legislación de la atención a la diversidad.**

En 1970 se aprueba en España la Ley General de Educación en la que se implanta la educación especial por primera vez en nuestro país. Esta ley continúa tratando a la

educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario. Es un modelo que se decanta por la separación (García, 2017; González Noriega, 2012)

Cada vez se le va dando más importancia a la educación especial y en 1975 se funda el Instituto Nacional de Educación Especial (Decreto 1151/1975, de 23 de mayo), supeditado por el Ministerio de Educación, que será el encargado de regular y estructurar la educación especial (García, 2017; González Noriega, 2012).

En 1978 se proclama la Constitución Española, que todavía se encuentra vigente y que produjo un cambio democrático en España. Un artículo fundamental que hace referencia a la educación es el 27, en el que se recoge el derecho que tienen todas las personas a la educación, sin ningún tipo de excepciones, y los poderes públicos serán los encargados de comprobar que se cumpla ese mandato constitucional (García, 2017; González Noriega, 2012).

En ese mismo año haya se publica el Informe Warnock en Inglaterra, Escocia y Gales sobre la educación especial. En ese informe se explica que se apuesta por que no existan dos grupos diferenciados: los que reciben educación especial y los que reciben educación en general. También se dará una mayor importancia a las posibilidades del alumno en su aprendizaje que a sus características personales. La implantación de este informe orientará a que en la mayoría de países desarrollados la educación especial se lleve a cabo de una manera más integradora (García, 2017; González Noriega, 2012).

También en ese mismo año, en algunos países de Europa surgió el principio de normalización desarrollado por algunos autores como Bank-Mikkelsen. Con ese principio se reivindica que las personas con discapacidad tengan derecho a desenvolverse en un ambiente más ordinario. La aplicación de este principio de normalización conllevó que los niños con discapacidad fuesen escolarizados en centros ordinarios. (González Noriega, 2012).

Un suceso muy importante en el tránsito de la exclusión a la inclusión fue la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) en 1982. Esta ley se centró en diversos aspectos de la vida y la educación de las personas con discapacidad, la gratuidad de la enseñanza, estar escolarizados en centros ordinarios, disponer de profesionales y recibir una evaluación multiprofesional que guíe su respuesta educativa (García, 2017; González Noriega, 2012).

Más tarde, en 1985 se aprobó el Real Decreto 334 de ordenación de la Educación Especial, en el aparecen directrices de la ley LISMI. En este decreto se plantean las medidas para llevar a cabo un programa de integración escolar en el de alumnos con discapacidades en el sistema educativo general. Esto será un paso más hacia el camino de la inclusión, ya que se llevará a cabo con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990 (García, 2017; González Noriega, 2012).

La LOGSE, establece la educación obligatoria para todos los alumnos y alumnas hasta los dieciséis años de edad, pero además, introducirá la educación especial dentro del sistema educativo ordinario, de esa manera sólo habrá un único sistema educativo. También se introduce por primera vez el concepto de alumno con necesidades educativas especiales. En el artículo 36, se explica el procedimiento de evaluación inicial para todos los alumnos con necesidades educativas especiales. Y, en el artículo 37, se asegura la escolarización de los ACNEE en un centro ordinario, y solo se escolarizará al alumno en un centro especial cuando esas necesidades no se puedan atender en un centro ordinario (García, 2017; González Noriega, 2012).

El 28 de abril de 1995 se aprueba el Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el que se acordara todo lo que tenga relación con la atención de este alumno. En el artículo 1, se habla de regular la atención educativa desde la perspectiva de la diversidad, ya que se entiende que muchos alumnos presentan necesidades educativas especiales pero no presentan una discapacidad. En los artículos 6,7 y 8, se dice que el centro ordinario debe realizar las modificaciones necesarias en su organización, propuesta curricular, y organización de recursos materiales y personales para garantizar una educación de calidad a este alumnado. Y en el artículo 19, explica que se escolarizará al alumno en un centro ordinario tras una evaluación psicopedagógica. (González Noriega, 2012).

Otro Real Decreto, en este caso del gobierno de Aragón, es el Real Decreto 217/2000 del 19 de diciembre del 2000. Este decreto trata de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. También, que es muy importante la detección, identificación, valoración y atención de las NEE lo más temprano posible. En relación a los profesores sobre la importancia de su formación respecto al alumnado con NEE.

El 2 de diciembre de 2003 se aprueba la Ley 51/2003 sobre la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad de las personas discapacitadas. Esta ley amplía e investiga la ley LISMI.

La Ley Orgánica de la Educación (LOE) entro en vigor el 3 de mayo del 2006. Esta ley cambia el término de “necesidades educativas especial” por el de “necesidades específicas de apoyo educativo”. También habla de la atención a la diversidad de los alumnos con altas capacidad, incorporación tardía al sistema educativo y dificultades de aprendizaje (García, 2017; González Noriega, 2012).

Por último, el 9 de diciembre de 2013 se aprueba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Como su propio nombre indica esta ley se nombró con el propósito de mejorar la calidad educativa. En lo relacionado a la atención a la diversidad introduce pocas novedades significativas sobre la inclusión, mejora algunos aspectos de la LOE. El artículo 79 de la ley hace alguna aportación sobre la diversidad. En dicho artículo se habla sobre la escolarización y atención del alumnado bajo los principios de normalización, inclusión, y no discriminación (Santamaría Luna, 2014).

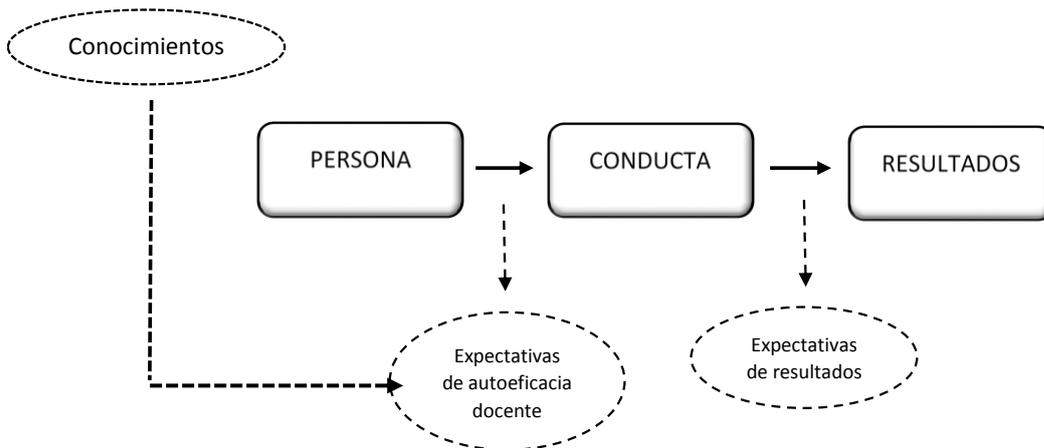
Actualmente la LOMCE continua vigente desde 2013.

### **2.7. Marco teórico: Variables implicadas en la atención a la diversidad.**

Las variables utilizadas en el estudio serán explicadas a partir de la teoría social cognitiva de Bandura

La autoeficacia docente son las creencias que los docentes tienen acerca de sus habilidades en la tarea de la enseñanza. Es necesario poseer unos conocimientos previos para la realización de la tarea docente, pero eso no indica que cuantos más conocimientos posean la autoeficacia será mayor ya que un docente puede tener altos conocimientos y baja autoeficacia y viceversa.

Bandura realiza una distinción entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados (Busot, 1997). Las expectativas de eficacia corresponden con lo convencidos que se encuentren los docentes de realizar una tarea con éxito. Mientras que las expectativas de resultados valoran los resultados que los docentes quieren conseguir con la tarea.



*Figura 1. Expectativas de autoeficacia docente y Expectativas de resultados (Modificado de Bandura, 1977, 1987, 1999).*

Es por ello que consideramos interesante analizar estas tres variables de conocimientos, autoeficacia docente y motivación o expectativas de resultado para comprender mejor la situación en la que se encuentra atención a la diversidad en la escuela rural en Aragón. Además de estas tres variables, se ha considerado importante incluir un análisis del grado de implantación de las evaluaciones del principio de atención a la diversidad.

### 3. OBJETIVOS

Los objetivos perseguidos para la elaboración de este Trabajo Fin de Grado han sido:

Como objetivos generales:

- Investigar el fenómeno de la escuela rural enfocándolo en torno a la educación inclusiva y la atención a la diversidad.
- Estudiar el impacto de las principales variables en los docentes de las escuelas rurales en relación a la atención a la diversidad.

Como objetivos específicos:

- Investigar los antecedentes históricos en relación al fenómeno de la escuela rural, estudiando su legislación y las principales definiciones.
- Averiguar los antecedentes históricos de la atención a la diversidad, estudiando sus principios y su legislación.

- Analizar los niveles de conocimiento, autoeficacia, motivación, y evaluación del principio de inclusión implicados en la labor docente.
- Examinar las diferencias que existen dependiendo de varios factores como son género, edad, y años de experiencia docente, entre otros.

#### 4. MÉTODO

Para la realización de este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva en relación a la historia y la legislación de la escuela rural y la atención a la diversidad en los últimos años.

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo, ya que hemos evaluado las características de una población o situación en particular, y por otro lado también es de tipo transversal, ya que hemos analizado datos de variables obtenidos en un periodo de tiempo sobre una población muestra.

Se realizó mediante un cuestionario enviado a los docentes de Educación Infantil y Primaria de los centros rurales de la Comunidad Autónoma de Aragón. Para acotar más la investigación solo participaron aquellos docentes que trabajan en núcleos rurales de menos de 5000 habitantes.

El estudio se realizó durante el curso académico 2019-2020, contando con una población total de 220 docentes.

Las variables de estudio fueron: *Conocimientos*; donde valoramos su percepción en sus conocimientos relacionados con la atención a la diversidad y la escuela rural, *Autoeficacia*; donde valoramos el grado de confianza que tienen en el desarrollo de las actividades docentes; *Motivación*, donde valoramos como afecta a su motivación distintos factores; y *Evaluación del principio de inclusión*, en esta evaluamos su percepción sobre si el centro cumple con el principio de inclusión.

Las variables sociodemográficas fueron: tipo de centro educativo, número de alumnos del centro, provincia, edad, género, título universitario, tipo de contrato, experiencia docente, escuelas a las que acude en su jornada laboral, número de alumnos medio en su aula y kilómetros que recorre en el día debido al carácter itinerante de su docencia.

El método que utilizamos para la recogida de información fue un cuestionario llamado DIV-RURAL 2019, que corresponde con la escala de actitud tipo Likert de 11 puntos, siendo un ejemplo de pregunta en relación a la variable conocimientos, *Actualmente recibo formación continua respecto a la atención a la diversidad*. La segunda variable, autoeficacia, *Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno*. La tercera variable, motivación, *El profesional de apoyo acude al aula el número de veces necesarias*. Y la cuarta y última variable, evaluación del principio de inclusión, *Se cumplen las adaptaciones curriculares en mi aula ordinaria*.

La manera de difundir el cuestionario ha sido por correo electrónico a los respectivos colegios en tres ocasiones. La primera vez fueron enviados el 17 de Septiembre de 2019, y dos ocasiones posteriores se enviaron a modo de recordatorio el 30 de Septiembre de 2019 y el 22 de Octubre de 2019.

Se realizó un análisis descriptivo de los datos en términos de media, desviación típica, rango y porcentajes, para el contraste de medias entre grupos las pruebas: U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis para  $p < 0,05$ .

Como medios informáticos se usaron: Google Forms para la realización del cuestionario, y para el análisis de datos de manera estadística, Excel y SPSS 25

Por cuestiones éticas antes de comenzar el cuestionario se realizaba una pregunta para asegurarnos de que el docente había sido debidamente informado sobre el objetivo de esta investigación y se prestaba su consentimiento para participar.

## **5. RESULTADOS**

Se recibieron un total de 52 encuestas válidas, de los cuales 51 docentes pertenecían a centros públicos y 1 docente pertenecía a uno privado. Según la provincia, 24 docentes pertenecían a Zaragoza, 12 Huesca, y 15 a Teruel, un participante no contestó a esta pregunta.

Respecto a los docentes, 35 son mujeres y 15 hombres (70% mujeres) y entre ellos el 17,6% de los docentes tenía una edad comprendida entre 18 y 30 años, el 52,9% entre 31 y 45 años, y el 29,4% tenía más de 45 años. La edad media fue de 40,55 años.

De los 52 docentes varía su tipo de contrato, 3 personas tienen un contrato laboral fijo, 5 son funcionarios en prácticas, 34 funcionarios de carrera, y 10 funcionarios interinos.

Respecto a la experiencia docente; el 23,1% tenía una experiencia docente de menos de 5 años, el 13,5% de menos de 10 años, y el 63,5% de más de 10 años. La media de la experiencia docente fue de 14,46 años. La desviación típica obtenida de los años de experiencia docente (8,9) evidencia que existe una alta dispersión.

*Tabla 1: Características de la muestra*

|   |                |
|---|----------------|
| N (% mujeres)   | 52 (70%)       |
| Provincia (Zaragoza/Huesca/Teruel)  | 24/12/15       |
| Tipo contrato (funcionario/interino/laboral fijo/funcionario en prácticas)                | 34/10/3/5      |
| Número de alumnos del centro (Media±DT)   | 101,36 ± 80,36 |
| Edad (Media±DT)   | 40,55±8,89     |
| Experiencia docente (Media±DT)  | 14,46±8,89     |
| Escuelas a las que acude en su jornada laboral (Media±DT)                                 | 1,45±0,83      |
| Número de alumnos en su aula (Media±DT)   | 11,78±5,32     |
| Kilómetros recorridos en el día debido a su carácter itinerante de su docencia (Media±DT) | 33,54±57,62    |

En relación al número de alumnos en el centro, la media es de 101,36 alumnos. El 52% de colegios no tiene más de 80 alumnos por centro. Respecto al número de alumnos en el aula la media es de 11,78. Muchos docentes debido al carácter itinerante de su docencia recorren varios colegios en el mismo día, respecto a los docentes encuestados la media es de 1.45.

Respecto a los kilómetros que realizan los docentes en su jornada laboral la media se encuentra en un 33,54km.

Se empezó analizando los resultados de cada variable para valorar su nivel.

*Tabla 2. Niveles de las variables de estudio.*

|                            | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>D.T</b> | <b>Rango</b> | <b>Punto de corte</b> | <b>Nivel</b> |
|----------------------------|----------|--------------|------------|--------------|-----------------------|--------------|
| <b>Total conocimientos</b> | 52       | 5,61         | 1,32       | 2-8,16       | 7                     | Bajo         |
| <b>Total autoeficacia</b>  | 52       | 7,65         | 1,04       | 4,33-9,55    | 7                     | Alto         |
| <b>Total motivación</b>    | 52       | 7,24         | 1,08       | 4,44-9,16    | 7                     | Alto         |
| <b>Total evaluación</b>    | 52       | 8,21         | 1,23       | 5,80-10      | 7                     | Alto         |
| <b>Total escala</b>        | 52       | 7,18         | 0,85       | 4,81-8,81    | 7                     | Alto         |

\*Se establece un punto de corte en 7 (70% del rango teórico)

Respecto al total de la escala se puede observar que tiene un mínimo de 4,81 y un máximo de 8,81 con una desviación típica de 0,85. La media es de 7,18. Para que se considere de nivel alto, el punto de corte tiene que ser  $\geq 70\%$ . Así pues, el nivel es alto, ya que tiene una media superior. El total de conocimientos tiene un mínimo de 2 y un máximo de 8,16 con una desviación típica de 1,32. La media es de 5,61. En este caso el nivel se considera bajo, ya que no supera el punto de corte. El total de autoeficacia tiene un mínimo de 4,33 y un máximo de 9,55 con una desviación típica de 1,04. La media es de 7,65, se considera un nivel alto ya que supera el punto de corte. Respecto al total de motivación tiene un mínimo de 4,44 y un máximo de 9,16 con una desviación típica de 1,08. La media es de 7,24. Aquí puede observarse que el nivel es alto ya que supera el punto de corte. El total de evaluación tiene un mínimo de 5,80 y un máximo de 10 con una desviación típica de 1,23. La media es de 8,21. El punto de corte es 7 así que el nivel es por lo tanto alto.

Tras analizar si el nivel de las variables es alto o bajo, se procedió a observar y analizar las variables de estudio con respecto a tres grupos de datos sociodemográficos que son género, edad y experiencia docente. En la tabla 3 se muestran los datos obtenidos respecto a la comparativa de las variables de estudio en relación al género.

*Tabla 3. Análisis Género.*

|  | <b>Género</b> | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>DT</b> | <b>P</b> |
|--|---------------|----------|--------------|-----------|----------|
|--|---------------|----------|--------------|-----------|----------|

|                            |         |    |      |      |        |
|----------------------------|---------|----|------|------|--------|
| <b>Total conocimientos</b> | Mujeres | 35 | 5,72 | 1,44 | 0,390  |
|                            | Hombres | 15 | 5,37 | 1,11 |        |
| <b>Total autoeficacia</b>  | Mujeres | 35 | 7,76 | 1,19 | 0,061  |
|                            | Hombres | 15 | 7,34 | 0,59 |        |
| <b>Total motivación</b>    | Mujeres | 35 | 7,58 | 1,04 | 0,001* |
|                            | Hombres | 15 | 6,51 | 0,87 |        |
| <b>Total evaluación</b>    | Mujeres | 35 | 8,57 | 1,22 | 0,002* |
|                            | Hombres | 15 | 7,41 | 0,90 |        |
| <b>Total escala</b>        | Mujeres | 35 | 7,41 | 0,86 | 0,001* |
|                            | Hombres | 15 | 6,66 | 0,61 |        |

\*Diferencias significativas para  $P < 0,05$

Se puede apreciar como hay diferencias de género para la motivación, evaluación y el total de la escala. En los apartados de total de conocimientos ( $p=0,390$ ) y total autoeficacia ( $p=0,061$ ), no se aprecian diferencias significativas. En el total de motivación se observa como hay diferencias significativas puesto que  $p=0,001$ , a favor de las mujeres. Como se indica en la tabla 2 para que haya diferencia significativa  $P < 0,05$ . En el apartado de total evaluación sí que hay diferencias significativas ya que  $p=0,002$ , a favor de las mujeres. Por último, en el total de la escala si se aprecian diferencias significativas puesto que  $p=0,001$ , a favor de las mujeres.

Otro aspecto a analizar es la edad respecto a las variables de estudio. Para poder comprobarlo se han agrupado los docentes en tres grupos dependiendo de la edad: grupo 1, 18 a 30 años, grupo 2, 31 a 45 años, y grupo 3, más de 45 años. En la tabla 4 se pueden apreciar los resultados.

*Tabla 4. Análisis Edad.*

|                            | <b>Edad</b> | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>DT</b> | <b>P</b> |
|----------------------------|-------------|----------|--------------|-----------|----------|
| <b>Total conocimientos</b> | 18-30       | 9        | 6,662        | 1,07      | 0,028*   |
|                            | 31-45       | 27       | 5,48         | 1,36      |          |
|                            | >45         | 15       | 5,27         | 1,20      |          |
| <b>Total autoeficacia</b>  | 18-30       | 9        | 7,56         | 0,73      | 0,819    |
|                            | 31-45       | 27       | 7,72         | 1,12      |          |
|                            | >45         | 15       | 7,71         | 1,02      |          |

|                         |       |    |      |      |       |
|-------------------------|-------|----|------|------|-------|
| <b>Total motivación</b> | 18-30 | 9  | 7,64 | 0,90 | 0,458 |
|                         | 31-45 | 27 | 7,11 | 1,22 |       |
|                         | >45   | 15 | 7,38 | 0,77 |       |
| <b>Total evaluación</b> | 18-30 | 9  | 8,40 | 1,09 | 0,572 |
|                         | 31-45 | 27 | 8,37 | 1,22 |       |
|                         | >45   | 15 | 7,96 | 1,26 |       |
| <b>Total escala</b>     | 18-30 | 9  | 7,55 | 0,54 | 0,370 |
|                         | 31-45 | 27 | 7,17 | 0,90 |       |
|                         | >45   | 15 | 7,08 | 0,79 |       |

\*Diferencias significativas para  $P < 0,05$

Como se puede observar, en los apartados de total autoeficacia ( $p=0,819$ ), total motivación ( $p=0,458$ ), total evaluación ( $p=0,458$ ), y total de la escala ( $p=0,370$ ), no hay diferencias significativas. Donde sí hay diferencias significativas es en el total de conocimientos puesto que  $p=0,028$ .

Ya que el número de docentes no es el mismo en los tres grupos de edad, se hizo una comparación para saber en qué grupos existían diferencias significativas y se obtuvo un resultado entre el grupo de 18-30 años y el grupo 31-45 con  $p=0,026$ , pero también se obtuvieron diferencias significativas entre el grupo 18-30 años y el grupo de más de 45 años con  $p=0,007$

*Tabla 5. Diferencias significativas según la edad.*

|                            | <b>Edad</b> | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>P</b> |
|----------------------------|-------------|----------|--------------|----------|
| <b>Total conocimientos</b> | 18-30       | 9        | 6,62         | 0,026    |
|                            | 31-45       | 27       | 5,48         |          |
| <b>Total conocimientos</b> | 18-30       | 9        | 6,62         | 0,007    |
|                            | >45         | 15       | 5,27         |          |

Se ha analizado si la experiencia docente influye en las variables de estudio. Para poder comprobar si esto es así, se han agrupado los docentes en tres grupos dependiendo de sus años de experiencia: grupo 1, menos de 5 años de experiencia, grupo 2, menos de 10 años de experiencia, y grupo 3, más de 10 años de experiencia.

*Tabla 6. Análisis Experiencia Docente.*

|                            | <b>Experiencia</b> | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>DT</b> | <b>P</b> |
|----------------------------|--------------------|----------|--------------|-----------|----------|
| <b>Total conocimientos</b> | Menos de 5 años    | 12       | 6,50         | 1,30      | 0,021*   |
|                            | Entre 5 y 10 años  | 7        | 5,42         | 1,45      |          |
|                            | Más de 10 años     | 33       | 5,32         | 1,19      |          |
| <b>Total autoeficacia</b>  | Menos de 5 años    | 12       | 7,94         | 0,94      | 0,134    |
|                            | Entre 5 y 10 años  | 7        | 6,88         | 1,24      |          |
|                            | Más de 10 años     | 33       | 7,71         | 0,98      |          |
| <b>Total motivación</b>    | Menos de 5 años    | 12       | 7,76         | 0,87      | 0,084    |
|                            | Entre 5 y 10 años  | 7        | 6,51         | 1,44      |          |
|                            | Más de 10 años     | 33       | 7,21         | 1         |          |
| <b>Total evaluación</b>    | Menos de 5 años    | 12       | 8,68         | 1,07      | 0,221    |
|                            | Entre 5 y 10 años  | 7        | 7,60         | 1,67      |          |
|                            | Más de 10 años     | 33       | 8,17         | 1,15      |          |
| <b>Total escala</b>        | Menos de 5 años    | 12       | 7,72         | 0,64      | 0,039*   |
|                            | Entre 5 y 10 años  | 7        | 6,60         | 1,17      |          |
|                            | Más de 10 años     | 33       | 7,10         | 0,75      |          |

\*Diferencias significativas para  $P < 0,05$

Como se puede observar en la tabla 6, en los apartados total autoeficacia ( $p=0,134$ ), total motivación ( $p=0,084$ ), y total evaluación ( $p=0,221$ ) no se aprecian diferencias significativas. Donde si aparecen diferencias significativas es en el total de conocimientos ( $p=0,021$ ), y el total del test ( $p=0,039$ ).

Ya que el número de docentes no es el mismo en los tres grupos de experiencia, se hizo una comparación para saber entre qué grupos había diferencias significativas y se obtuvo que había diferencias entre el grupo de menos de 5 años y el grupo de menos de 10 años con  $p=0,045$ , además de entre el grupo de menos de 10 años y el grupo de más de 10 años con  $p=0,005$  y  $p=0,029$ .

*Tabla 7. Diferencias significativas según experiencia docente.*

|                            | <b>Experiencia</b> | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>P</b> |
|----------------------------|--------------------|----------|--------------|----------|
| <b>Total escala</b>        | Menos de 5 años    | 12       | 7,72         | 0,045    |
|                            | Entre 5 y 10 años  | 7        | 6,60         |          |
| <b>Total conocimientos</b> | Menos de 5 años    | 12       | 6,50         | 0,005    |
|                            | Más de 10 años     | 33       | 5,32         |          |
| <b>Total escala</b>        | Menos de 5 años    | 12       | 7,72         | 0,029    |
|                            | Más de 10 años     | 33       | 7,10         |          |

## 6. DISCUSIÓN

En este estudio se ha hallado un nivel bajo en conocimientos, en los tres grupos de edades de los docentes. Pero de los tres grupos, el nivel más alto ha sido el de los más jóvenes, entre 18 y 30 años. Esto puede ser quizás por haber acabado recientemente sus estudios y creer que todos los conocimientos dados son los necesarios para ponerse al frente de una clase en el ámbito rural en el que se encuentra mucha diversidad.

El nivel más bajo ha sido el del grupo de docente mayor de 45 años. Esto puede ser por qué llevan muchos años en el ámbito educativo y ven que los conocimientos que recibieron en la carrera no fueron los suficientes en relación a la temática de atención a la diversidad y la escuela rural.

Estos datos ya se obtuvieron de una manera similar en un estudio realizado por Bustos (2008), donde los docentes suspendían el sistema que habían conocido con más de un 60% de respuestas en las que lo definían como malo y muy malo.

Estos datos nos dan a conocer que en las asignaturas de Magisterio no se abordan estos temas o se abordan de una manera inadecuada.

Respecto a la experiencia docente se han encontrado diferencias significativas también en conocimientos ya que se comprueba que cuanto menor es la experiencia en los colegios mayor son los conocimientos, y cuanto mayor es la experiencia menor son los conocimientos.

Respecto al nivel de autoeficacia de los docentes de menor experiencia se esperaba encontrar tras el estudio una autoeficacia baja pero se ha encontrado el nivel de autoeficacia más alto respecto a los docentes con mayor experiencia (Busot, 1997b). Esto se puede deber a la ilusión con la que comienzas la labor docente y te ves capacitado para todos los retos que se presenten en la escuela rural y en relación a la atención a la diversidad.

Si hubiésemos aceptado un rango más exigente de 7,5 en ese caso consideraríamos unos niveles bajos para además de conocimientos, para la motivación y el total de la escala.

Una de las fortalezas es el gran interés que tiene esta temática aunque haya sido poco estudiada.

Otra fortaleza sería es el tipo de cuestionario realizado ya que permite la investigación y la comparación, y más adelante podría llegar a validarse.

Una de las debilidades es el número de encuestas respondidas, se han recogido 52 respuestas, pero para que el estudio fuera más fiable habría que recoger más. También

añadir que solo se ha recibido una encuesta por parte de colegios privados y ninguna por parte de colegios concertados.

Otra debilidad es que hubiera sido interesante haber añadido en datos sociodemográficos una pregunta sobre la etapa educativa a la que cada docente daba clase, para comparar si eso puede influir en alguna de las variables de estudio.

Para terminar esta investigación se ha comprobado que los conocimientos que reciben los docentes en sus carreras son escasos en temas relacionados con la atención a la diversidad y la escuela rural. Por ello sería conveniente que se revisarán los contenidos que se ofrecen en la carrera de Magisterio y se establezcan los protocolos efectivos necesarios.

## **7. CONCLUSIONES**

Tras este estudio se han podido sacar las siguientes conclusiones:

1. Se han encontrado niveles bajos en conocimientos en atención a la diversidad y escuela rural en Aragón, pero hemos encontrado niveles altos para las variables motivación, autoeficacia y evaluación del principio de inclusión.
2. En cuanto al género, se han encontrado diferencias significativas en las variables de motivación y evaluación del principio de inclusión mostrando las mujeres niveles más elevados.
3. Se han encontrado diferencias significativas para edad en la variable de conocimientos a favor de los docentes más jóvenes, de 18 a 30 años.
4. Se han encontrado diferencias significativas para experiencia docente en la variable de conocimientos a favor de los docentes con una experiencia docente menor a 5 años.
5. Los bajos niveles de conocimientos en atención a la diversidad y escuela rural hacen necesario el desarrollo de programas de formación en estos temas para los distintos docentes con independencia de sus años de experiencia.
6. Es necesario incentivar los estudios en este ámbito para conocer mejor la realidad de la escuela rural en Aragón.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Apple, M. W. (2001). Creating profits by creating failures: Standards, markets, and inequality in education. *International journal of inclusive education*.
- Araque Hontangas, N. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, (4), 1-37.
- Arnáiz Sánchez, P. (1996). Las Escuelas Son Para Todos. *Siglo Cero*, 27(164), 25-34.
- Arnáiz Sánchez, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*; 21, 23-35.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Presentado en *Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino*, Celebrado en Murcia, 28 de enero de 2019.
- Barton, L. (1986). The politics of special educational needs. *Disability, Handicap and Society*, 1(3), 273-290.
- Barton, L., & Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observations. *International journal of inclusive education*, (1), 3-12.
- Bautista Jimenez, R. (1993). Una escuela para todos: La integración escolar. En R. Bautista (Comp), *Necesidades educativas especiales* (pp. 23-38). Málaga: Aljibe.
- Bayo, E. (1976). La muerte de la enseñanza rural. *Cuadernos de Pedagogía*, (2).
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural: Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Berlanga Quintero, S. (2009). La escuela rural: Entre la realidad y el deseo. Presentado en *Jornadas sobre Educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*, Celebrado en Teruel, el 22-24 de mayo de 2009.

Bernal Agudo, J. L. (2011). *Luces y sombras en la escuela rural*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: Entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital E-RURAL: Educación, cultura y desarrollo*, 1.

Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

Boza Puerta, M. (2004). Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (19), 41-45.

Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro educacional*, 4, 53-63.

Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

Canes Garrido, F. (1993). Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista complutense de educación*, (1), 147.

Carbonell, J. (1996). *La escuela entre la utopía y la realidad*. Barcelona: EumoOctaedro.

Casas García, L. M. (2009). La escuela y el maestro como instituciones sociales en Extremadura a finales del Antiguo Régimen. Bordón. *Revista de pedagogía*, (1), 131-152.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: Pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikus-Tau.

Corchón Álvarez, E. (2007). *La escuela en el medio rural: Modelos organizativos*. Barcelona: DaVinci Continental.

Díez, M. P. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista de Educación*, (322), 59-68.

Feu, J. (1998). La transformacion del món rural: El sentit de l'Escola es un món que es desruralitza. *Temps d'Educació*, 20.

Fierro Bardají, A. (1987). *La persona con retraso mental*. Madrid: MEIC.

Fine, J. B. (1996). Base de poder popular: Un determinante para asegurar la igualdad de oportunidades educativas para las personas discapacitadas. En B.M. Franklin (Comp), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp.193-212). Barcelona: Pomares.

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, (27), 15-24.

García Pastor, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU. (REI). *Siglo Cero*, 27(164), 15-24..

Gerver, R., Robinson, K., & Valle, C. (2018). *Crear hoy la escuela del mañana: La educación y el futuro de nuestros hijos*. Boadilla del Monte: SM.

González Noriega, M. del M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: Necesidad de actualización. *Anuario Facultad de Derecho - Universidad de Alcalá V*, 81-105.

González Rucandio, V. (2011). Crónica de las Misiones Pedagógicas en Cantabria. *Cabás*, 6, 1-12.

Hinojo, F. J., Raso, F., & Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas para un Desarrollo de Calidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, (8), 80-105.

Ingalls, R. P. (1982). *Retraso mental: La nueva perspectiva*. México: El Manual Moderno.

Kivirauma, J. (1996). El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial. En B.M. Franklin (Comp), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp.269-312). Barcelona: Pomares.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado. (2006).

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo*. 584.

Molina, S., & Gómez, A. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza: Mira Editores.

Muñoz, E. (1995). La respuesta democrática. *Cuadernos de pedagogía*, (238), 64-69.

Ortega, M. A. (1995). *La parienta pobre: (Significante y significados de la escuela rural)*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE: Madrid.

Ortíz, C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En M.A. Verdugo (Dir), *Personas con discapacidad* (pp.37-78). Madrid: Siglo XXI.

Otero Urtaza, E. M. (2009). *La recuperación de la memoria gozosa: Lo que descubre el archivo fotográfico de las Misiones Pedagógicas*. Pamplona: EUNSA.

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

Raso Sánchez, F. (2012). *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.s): Estudio evaluativo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

Santamaría Luna, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: Oportunidades y Amenazadas. *Revista de supervisión*, (21), 1-13.

Sapon-Shevin, M. (1995). Why gifted students belong in inclusive schools. *Educational Leadership*, 52(4), 64-70.

Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Tropea, J. L. (1996). El orden de la escuela primaria y el alumnado especial: Ley, burocracia y mercado. En B.M. Franklin (Comp), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e Historia de la Educación Especial*. (pp. 163-192). Barcelona: Pomares.

UNESCO. (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible, 4*. París: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

## 9. ANEXOS.

### ANEXO 1

*Cuestionario enviado a los colegios rurales.*

*DIV-RURAL 2019.*

Este estudio forma parte de un Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Zaragoza. El objetivo de este trabajo es dar a conocer la situación del profesorado de escuelas rurales en materia de atención a la diversidad, entendiendo ésta como la respuesta a las necesidades que presentan los alumnos y alumnas debido a diferencias relacionadas con su origen social, cultural, sexual, ritmos de aprendizaje, nivel cognitivo, estilos de aprendizaje y discapacidad. Esta encuesta está dirigida a docentes de municipios de menos de 5000 habitantes.

Conteste por favor a este cuestionario que solo le llevará 7 minutos. La información será tratada de manera confidencial, ya que no se pretende el análisis individual de los profesores sino un análisis estadístico global.

Si tienen alguna duda pueden dirigirse a mi correo electrónico: [irene.remolinos97@gmail.com](mailto:irene.remolinos97@gmail.com).

Muchas gracias por su colaboración.

He sido suficientemente informado del objetivo de esta investigación y presto mi consentimiento para participar.

- Sí
- No

### *DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS*

Tipo de centro

- Público
- Privado
- Concertado

Número de alumnos del centro

---

Provincia

---

Edad

---

Sexo

- Mujer
- Hombre

Título Universitario

---

Tipo de contrato

- Funcionario/a de carrera
- Funcionario/a interino/a
- Contratado laboral fijo
- Contratado laboral temporal
- Otro

Experiencia docente

---

Escuelas a las que acude en su jornada laboral

- 1
- 2
- 3
- 4
- Más de 4

Número de alumnos medio en su aula

---

Kilómetros aproximados recorridos en el día debido al carácter itinerante de su docencia

### *CONOCIMIENTOS*

En esta sección valoraremos del 0 al 10 su percepción de sus conocimientos relacionados con la atención a la diversidad, siendo 0, pésimo y 10, muy óptimo.

1. En la carrera cursada para acceder a mi puesto de trabajo he recibido formación en atención a la diversidad.
2. En la carrera cursada he recibido formación sobre la temática de la escuela rural.
3. Actualmente recibo formación continua respecto a la atención a la diversidad.
4. Conozco libros, manuales y otros documentos que contienen orientaciones actuales para la atención a la diversidad.
5. El grado de mi conocimiento sobre la legislación de España en atención a la diversidad.
6. Valoro mi conocimiento sobre la legislación aragonesa relacionada con la atención a la diversidad.

### *AUTOEFICACIA*

En esta sección valoraremos el grado de confianza que tiene en el desarrollo de las distintas actividades docentes, siendo 0, nada capaz y 10, completamente capaz.

7. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno.
8. Soy capaz de elaborar la programación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.
9. Soy capaz de desarrollar diversas metodologías para atender las características individuales de cada alumno/a y para desarrollar una escuela inclusiva atenta a las diferencias.
10. Soy capaz de utilizar materiales y ayudas técnicas que tengan en cuenta la atención a la diversidad.
11. Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos y alumnas.
12. Soy capaz de facilitar que mis alumnos se expresen a través de diversas formas y medios de expresión.

13. Soy capaz de utilizar las nuevas tecnologías para favorecer la inclusión de los alumnos y alumnas que necesitan una atención especial.
14. Soy capaz de trabajar de manera colaborativa con todos los profesionales de la escuela.
15. Me veo capaz de implicar a las familias de todos mis alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *MOTIVACIÓN*

En esta sección valoraremos como afecta a su motivación distintos factores, siendo 0, nada motivante y 10, muy motivante.

16. Las aulas que utilizo son adecuadas para el desarrollo de la enseñanza (equipamiento, climatización, iluminación, acústica, mobiliario...)
17. La escuela cuenta con condiciones de accesibilidad para todo el alumnado.
18. La organización de la docencia en el centro (horarios, calendario...) es eficaz.
19. Valore los recursos didácticos con los que cuenta el centro rural para favorecer la inclusión.
20. Valore los recursos materiales con los que cuenta el centro rural para favorecer la inclusión.
21. Valore los recursos personales con los que cuenta el centro rural para favorecer la inclusión.
22. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son utilizadas como metodología inclusiva en el aula.
23. Las relaciones con mis compañeros del centro facilitan mi trabajo docente.
24. El equipo directivo y los docentes de la escuela apuestan por la educación inclusiva.
25. Los docentes de la escuela rural desarrollan recursos propios para promover la inclusión.
26. Las reuniones entre los tutores y profesionales de apoyo se realizan de forma continuada.
27. El profesional de apoyo acude al aula el número de veces necesarias.
28. La administración educativa oferta suficiente formación a los docentes de escuelas rurales sobre la inclusión.
29. Me siento motivado para realizar mi trabajo.
30. Se reconocen mis logros.

31. Mi valoración general de los docentes de la escuela.
32. Mis condiciones laborales son satisfactorias.
33. El salario que percibo es adecuado a mi labor en la escuela.

#### *EVALUACIÓN DEL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN*

En esta sección evaluaremos su percepción sobre si el centro se cumple con el principio de inclusión, indicando con un 0 que no se cumple nada, y con un 10, que se cumple totalmente.

34. El centro rural cumple la normativa y legislación educativas correspondientes en lo que se refiere a la organización de la respuesta educativa que reciben los alumnos.
35. Se cumplen las adaptaciones curriculares en mi aula ordinaria.
36. El Proyecto Educativo de mi Centro Rural planifica la educación inclusiva.
37. El Proyecto de Atención a la Diversidad de mi centro rural tiene como finalidad la educación inclusiva.
38. En las programaciones de ciclo de mi centro rural se da una respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E).