



Universidad de Valladolid

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
MENCIÓN AUDICIÓN Y LENGUAJE.**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO:
ANÁLISIS SOBRE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS DEL MEDIO RURAL (C.R.A.)
DE CASTILLA Y LEÓN.**

Alumna: Clara Martín Díez

Tutor: Dra. Carmela Martínez Vispo

RESUMEN

La heterogeneidad demográfica existente en el territorio nacional español, junto con la emigración de la población rural a las zonas urbanas, hizo que, en los años ochenta se focalizara la Educación General Básica desde otra perspectiva, con una organización de los centros educativos situados en el medio rural basada en la agrupación de varios centros pertenecientes a diversas localidades con el objetivo de dar respuesta de mejor forma a las necesidades educativas existentes. Este tipo de centros poseen una serie de ventajas e inconvenientes que influyen en el desarrollo docente del día a día, tales como bajas ratios, falta de recursos tanto humanos como materiales, falta de formación multigrado por parte del profesorado, carencia de puesta en práctica de las metodologías innovadoras. Como consecuencia se ve reflejado en el enfoque que se le atribuye a la educación inclusiva, teniendo gran semejanza con la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, diferente a los principios de la inclusión. Por ello, esta investigación se centra en analizar las actitudes y opiniones que posee el profesorado hacia la educación inclusiva y necesidades educativas, profesionales, personales y materiales que presentan los centros educativos del medio rural.

Palabras clave: *Docentes, medio rural, C.R.A., educación inclusiva, alumnado con necesidades educativas especiales, Audición y Lenguaje, recursos, realidad y actitud.*

ABSTRACT

The demographic heterogeneity in Spain, together with emigration of the rural population to urban areas, contributed to a change in the direction of Primary Education in the eighties, with the reorganization of the rural schools, which consisted in the grouping of schools of different locations in order to answer existing educational needs in the best way possible. This kind of school has some advantages and disadvantages that influence daily teaching with low ratios, a lack of human and material resources, a lack of teacher multigrade formation and the insufficient use of innovative methodology. Consequently, this is reflected in the inclusive education perspective, which resembles the integration of pupils with educational necessities, which are different from inclusive principals. Therefore, this investigation focuses on analysing teacher opinions and attitudes towards inclusive education and the educational, professional, personal and material necessities of rural schools.

Keywords: Teachers, rural areas, R.G.S., inclusive education, pupils with special education necessities, Hearing and language, resource, reality and attitude.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	7
2.1. OBJETIVOS GENERALES.....	7
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
4.1. LA ESCUELA RURAL.....	11
4.1.1. DEFINICIÓN Y CONTEXTO.....	11
4.1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	13
4.1.3. TIPOLOGÍAS DE ESCUELAS RURALES.....	14
4.1.4. SITUACIÓN ACTUAL.....	16
4.2. LA ESCUELA INCLUSIVA.....	16
4.2.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DEFINICIÓN Y CONTEXTO.....	16
4.2.2. INNOVACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS RURALES DEL MUNDO.....	18
4.2.3. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS RURALES DE ESPAÑA.....	20
4.2.4. LA FIGURA DEL DOCENTE DE AUDICIÓN Y LENGUAJE COMO AGENTE DE INCLUSIÓN EN EL AULA RURAL.....	22
5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	23
6. METODOLOGÍA	23
6.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	23
6.2. INSTRUMENTO DE EVALUCIÓN.....	25
6.3. PROCEDIMIENTO.....	26
7. RESULTADOS	27
7.1. CUESTIONARIO SOBRE DOTACIÓN DE LOS COLEGIOS RURALES.....	27
7.2. CUESTIONARIO DE PERCECIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA INCLUSIÓN...30	
8. CONCLUSIONES	33
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
10. ANEXOS	42

10.1. ANEXO I.....	42
10.2. ANEXO II.....	43
10.3. ANEXO III.....	45

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 Edad de los participantes divididas en intervalos de diez años.</i>	24
<i>Figura 2 Nivel de estudios universitarios de los participantes.</i>	24
<i>Figura 3 Años de experiencia docente de la muestra.....</i>	25
<i>Figura 4 Dotación de los centros educativos de especialista de Audición y Lenguaje..</i>	27
<i>Figura 5 Intervenciones de AL que recibe el alumnado.....</i>	27
<i>Figura 6 Índice de datos de las variables de intervención, inclusión y metodologías innovadoras.</i>	28
<i>Figura 7 Lugar de intervención de los docentes de AL con el alumnado con NEE.....</i>	28

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 Variables relacionadas con los resultados de los ítems del bloque I.....</i>	30
<i>Tabla 2 Variables relacionadas con los resultados de los ítems del bloque II.....</i>	32
<i>Tabla 3 Variables relacionadas con los resultados de los ítems del bloque III.....</i>	33

1. INTRODUCCIÓN

El presente TFG consiste en una investigación acerca de qué necesidades encontramos en las escuelas C.R.A. del medio rural para conseguir una educación inclusiva de calidad. Para ello, debemos analizar la situación actual de las zonas rurales, ya que a raíz de movimiento conocido como “éxodo rural” y la actual España vaciada, los centros educativos ubicados en dichas localidades se encuentran es especial desventaja con respecto a las que se sitúan en zonas urbanas. Tras conocer un poco de la historia rural, es importante destacar las características de los C.R.A., cuántos tipos de centros existen en el medio rural, la realidad en la que se ven inmersos hoy en día y posteriormente, saber qué son los principios de inclusión, en qué consiste, propuestas innovadoras como punto de partida otras partes del mundo y en la actualidad cuál es la situación que se experimenta dentro de las aulas ordinarias del territorio nacional, todo ello se puede encontrar en la justificación teórica.

La investigación sigue un objetivo muy claro: conocer opiniones y actitudes que poseen los profesores hacia la inclusión del alumnado con NEE, habilidades docentes y necesidades educativas, profesionales, personales y materiales que presentan los centros educativos del medio rural. Para ello, se ha elaborado dos tipos de cuestionarios, uno sobre dotación de los colegios rurales con preguntas abiertas y cerradas y el otro un cuestionario tipo Likert con valoración cuantitativa de 14 ítems (1=Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). Tras elaborar un análisis de los datos y la información aportados por maestros/as que imparten docencia en tres C.R.A. de la zona de Tierra de Campos, en la provincia de Valladolid, se han realizado unas conclusiones donde se incluyen propuestas de mejora, limitaciones de la investigación y puntos fuertes y líneas de futuro.

2. OBJETIVOS

Se ha propuesto un objetivo general y varios objetivos específicos a llevar a cabo durante la realización de este TFG, todos ellos basados en la organización de los Centros existentes en el sistema educativo español, más concretamente los situados en un entorno rural (C.R.A.), los recursos necesarios para hacer frente a las necesidades educativas que se encuentren en el aula y utilizar la innovación como vía de mejora en el desarrollo de alumnado con discapacidades o trastornos, utilizando como principal referencia países que posean un desarrollo mayor en dicho ámbito y lugar.

a. Objetivo General.

- Conocer la realidad educativa, desde un punto de vista inclusivo, existente en las aulas de un Colegio Rural Agrupado (CRA) en Castilla y León, y realizar una propuesta de mejora en base a esa investigación desde la innovación educativa.

b. Objetivos específicos.

- Definir qué es un CRA.
- Distinguir las características de un CRA.
- Conocer las actividades/adaptaciones específicas de inclusión que poseen los Colegios Rurales Agrupados en la comunidad de Castilla y León.
- Indagar y comparar sobre las innovaciones inclusivas que poseen los centros educativos rurales en otros países con mayor desarrollo como base de investigación.
- Conocer cuáles son las necesidades que poseen los CRA y cómo se hace frente a esas necesidades.
- Crear una propuesta de mejora basada en innovaciones educativas.

3. JUSTIFICACIÓN

El presente TFG está relacionado con la investigación de la inclusión en los centros educativos del medio rural y su correspondiente creación de una propuesta de mejora. La literatura hace referencia a la problemática que acarrea concretar los límites de lo rural y lo urbano, ya que no hay posibilidad de crear una definición objetiva de dichos conceptos. Esta diferenciación se basa en características sociodemográficas, económicas y culturales debido a que cada una de ellas forman un continuo y son inherentes las unas de las otras (Gutiérrez et al., 2020). De esta forma, numerosos autores enfocan esta definición desde un criterio de tamaño de la administración territorial. Por ejemplo, Collantes y Pinilla (2019) restringen la definición de municipios rurales a aquellos que no han sobrepasado el umbral de los 10.000 habitantes a lo largo del siglo XX, independientemente de su pertenencia a un área urbana funcional. Por el contrario, en la definición de urbano podemos englobar al resto de municipios, cuya población ha superado dicha cifra de habitantes, aunque en las últimas décadas se ha vuelto cada vez más importante crear el término peri-urbano (localidades pertenecientes a áreas urbanas funcionales), para poder englobar a los municipios que poseen características tanto urbanas como rurales. El presente TFG se va a centrar en los territorios con características claramente rurales.

La realidad del sistema educativo español es que no cuenta con un método de enseñanza único para todas las partes del territorio, si no que existen grandes diferencias entre los centros educativos del medio rural con los que se encuentran situados en áreas urbanas (Martín, 2018). Hoy en día los centros educativos del medio rural se encuentran en especial desventaja en su dotación a nivel de recursos humanos, personales, profesionales, materiales e infraestructuras como se observa en la literatura de Recio et al., 2009.

La educación inclusiva mantiene en vilo a las instituciones desde hace algunos años, a medida que el sistema educativo ha ido avanzando se han creado numerosas políticas que favorezcan una educación de calidad igual para todos, sin excepción (Bartomeu, 2020). Sin embargo, la realidad educativa que se ve inmersa en el quehacer diario de los C.R.A. no es la esperada y se encuentra con muchas desventajas que no le propician la modernización (Matías y Vigo, 2020). Cabe destacar, como se ha hecho referencia con anterioridad, la falta de recursos, entre ellos uno de los más importantes a la hora de fomentar una buena educación inclusiva, que es la presencia de un especialista en atención a la diversidad en el centro, según González et al., 2020. Por ello, es importante

conocer la opinión y actitud de los docentes de los C.R.A., ya que, a partir de esa información, se pueden obtener datos sobre las necesidades que existen en este tipo de centros y hacerlas frente con propuestas de mejora que fomenten los principios de la educación inclusiva.

Además, el presente TFG se ha elaborado según lo que especifica en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (Resolución de 23 de marzo del 2003, versión 4), creada mediante el acuerdo del Consejo de Gobierno a 11 de marzo de 2008, partiendo de objetivos y competencias generales ya concretadas en el Real Decreto. De manera concreta, las competencias generales trabajadas en el presente manuscrito se encontrarían reflejadas en:

1. La propuesta de investigación debe estar basada y fundamentada en determinados estudios previos, que servirán de pilar para alcanzar el mayor conocimiento sobre el tema y así poder realizar un análisis crítico y exhaustivo sobre ello. Así como utilizar los estudios realizados a lo largo del grado (psicología, sociología y pedagogía) para dar un sentido más globalizador a la investigación. Todos ellos orientados al estudio y análisis del desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado, su correspondiente puesta en práctica para alcanzar un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje, conocimiento de la distribución poblacional y sus características, etc. Para ello, es necesaria la utilización de una terminología educativa adecuada.
2. Durante todo el TFG se realiza un análisis de los elementos que componen los centros educativos situados en el medio rural con una visión lo más crítica posible, argumentando los pros y contras encontrados y, a partir de ahí, elaborar un proyecto de trabajo que ayude al desarrollo eficaz y competente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Basado en conocimientos previos adquiridos a lo largo de todo el grado universitario.

A lo largo de este TFG se incluye el conocimiento de otros profesionales especializados en el tema a tratar para obtener un resultado lo más completo posible.

3. Para conocer información funcional sobre el tema es necesario interpretar y analizar gran número de datos educativos que tratan sobre la realidad del

momento. Además, para hacer un análisis completo, complementario a la información obtenida mediante documentación escrita se realiza una encuesta mediante la cual pueda obtener la opinión docente, a través de la cual se obtendrán juicios de valor que puedan aportar a la propuesta final para mejorarla.

4. Se utilizan medios de comunicación actuales para difundir la encuesta lo máximo posible y así poder llegar a profesionales que puedan proporcionar su ayuda.
5. La elaboración del TFG ha fomentado las capacidades críticas del alumnado, de investigación y potenciación de los conocimientos adquiridos, ya que estos son la base de todo nuevo aprendizaje.
6. En este caso, todo el TFG se orienta en inclusión del alumnado con diversos trastornos, por lo que este punto es uno de los más destacables a lo largo de este trabajo. La importancia de la igualdad de oportunidades lleva a que investigación se centre en buscar medidas o crearlos para que garanticen ese derecho, el derecho de poder tener igualdad de oportunidades de las personas con discapacidades.

Por otra parte, los objetivos que se pretenden cumplir durante el desarrollo de este TFG, teniendo como base el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (Resolución de 23 de marzo del 2003, versión 4), creada mediante el acuerdo del Consejo de Gobierno a 11 de marzo de 2008, son:

5.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

7.- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

13.- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1.LA ESCUELA RURAL

4.1.1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO

Como consecuencia de la heterogeneidad demográfica existente en España, la legislación española recoge la importancia de poseer una educación rural que haga frente a la desigualdad de oportunidades.

El Real Decreto 2731/1986 publicado el 24 de diciembre en el Boletín Oficial del Estado promueve un cambio en la Educación General Básica, sobre todo, en los centros educativos que respectan a las zonas rurales. Se creó el concepto de Colegio Rural Agrupado, cuyas características resultaban algo peculiares al resto de centros educativos de carácter urbano. Tomando como base el Real Decreto (1986) se define como “agrupaciones de las unidades escolares existentes en una o varias localidades con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de enseñanza en esas zonas” p. 473. La creación de los C.R.A suponía una nueva forma de organizar, adaptar y recrear la educación, intentando que, de la forma más completa, equivalente y homogénea posible, estos centros pudieran atender a las necesidades educativas de las zonas rurales del país. El Estado cobra gran importancia en el mantenimiento de numerosos recursos básicos que conlleva esta tipología de centros, como puede ser el transporte y el comedor, asumiendo los gastos económicos que esto supone, para que así la educación pueda llegar a una igualdad de oportunidades entre los ciudadanos, dándoles posibilidad y alcance a todos ellos (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017).

En la misma línea, según Ponce de León et al., (2000) C.R.A es una “organización basada en la agrupación entre varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades” p. 316.

Entre la literatura, cada autor posee una forma distinta de referenciar las características de los C.R.A. (Aguado et al., 2005, como se citó en Hamondi y Aragués, 2014) organiza las particularidades de estos centros en torno a ventajas e inconvenientes relacionados con las dimensiones estructurales y organizativas de la escuela rural. Se evalúan tres grupos distintos: clasificación y agrupamientos, disciplina y convivencia y participación de los agentes implicados. Según un estudio elaborado por Hamondi y Aragués, (2013) basándose en las opiniones de los agentes implicados en la comunidad

educativa (profesorado, padres y alumnado) se puede concretar una serie de ventajas de los C.R.A.:

- a) **Clasificación y Agrupamientos:** los agrupamientos de las aulas de estos centros son muy heterogéneos, ya que se organizan en torno a la unión de alumnado en edades y niveles curriculares desiguales, que puede ser un factor positivo por:
 - 1. El alumnado con menor edad tiene la oportunidad de aprender del alumnado más mayor, teniendo la oportunidad de aprender y comprender conceptos con mayor complejidad.
 - 2. Con el bajo número de alumnos por aula, la enseñanza puede ser mucho más individualizada.
 - 3. La enseñanza puede basarse en un aprendizaje cooperativo, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice entre el alumnado.
 - 4. La cercanía y familiaridad conlleva un aumento del respeto tanto entre iguales como alumno-profesor.
- b) **Disciplina y Convivencia:** El desarrollo de las horas lectivas en un C.R.A. implica la agrupación de todo o casi todo el alumnado del centro a día en todos los espacios que lo forman, por ello, se considera de gran importancia el vínculo que se forma entre ellos, los más pequeños con los más mayores y viceversa. Todos aprenden del comportamiento de los otros y les sirve de ejemplo.
- c) **Participación de los agentes implicados:** La relación entre las familias y los profesionales del centro es muy directa, estrecha y constante.

Como se ha hecho referencia con anterioridad, el estudio también valoró una serie de inconvenientes sobre estas dimensiones:

- a) **Clasificación y Agrupamientos:** Una problemática palpable en los centros educativos del medio rural es el bajo número de alumnado escolarizado, entre los agentes implicados se pueden observar varias preocupaciones que esto conlleva:
 - 1. La falta de alumnado escolarizado puede concluir para el cierre de numerosas escuelas.

2. La organización de las aulas tan heterogéneas resulta una dificultad para la preparación de las clases entre el profesorado, teniendo como objetivo principal sacar el máximo partido a estas por parte de los estudiantes.
- b) **Disciplina y Convivencia:** Como se hacía referencia anteriormente, el alumnado puede adoptar buenos hábitos y comportamientos de los más mayores, sin embargo, también puede darse la acción contraria. En la que los más pequeños copien e imiten malas conductas.
 - c) **Participación de los agentes implicados:** En un trato tan familiar y estrecho, resulta difícil encontrar la diferencia entre la relación profesional docente-familia y la relación personal.

Otros autores como Bernal, (2009) añade la falta de formación académica que recibe el profesorado durante la etapa universitaria, observando carencias a la hora de realizar su labor docente en centros con enseñanzas multigrado, como es el caso de los C.R.A. Además, poseen mayor número de profesorado de carácter itinerante que los centros urbanos.

4.1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Para comprender la aparición e importancia de los C.R.A se hace necesario hacer un recorrido por la historia de las localidades rurales españolas. Se aprecian tres fases distintas en la evolución de la demografía de la España rural. Haciendo referencia a la literatura, Collantes y Pinilla (2020) especifican que la primera corresponde a la primera mitad del siglo XX; la segunda a partir de 1950 hasta 1990, conocida como éxodo rural; y la tercera, y finalmente desde 1990 hasta la actualidad. A continuación, se describen las principales características de cada una de estas fases (Collantes y Pinilla, 2020):

Fase 1. A principios del siglo XX se produjo un crecimiento lento de la población, protagonizado por la diferencia positiva de nacimientos sobre defunciones, cabe destacar que esta etapa histórica está marcada por modernización progresiva de la industrialización española. Consecuencia de esta industrialización, comenzaron los primeros movimientos campo-ciudad, impulsando claramente la tendencia al urbanismo. A este acontecimiento debemos añadir los movimientos migratorios de personas hacia países exteriores.

Fase 2. A partir de 1950, tuvo lugar una masiva despoblación rural. Impulsado por el progreso tecnológico y mecanización del medio rural, proceso de cambio estructural hacia la industria y los servicios de dinamismo empresarial concentrado en las ciudades y,

además, por las emigraciones, primero a América y posteriormente a los países occidentales más desarrollados. A pesar de que España fue uno de los países europeos con más tasa de urbanización (del 65% al 82%), este movimiento se estancó en 1980, dando paso al siguiente acontecimiento importante: la población rural más joven había emigrado a las ciudades por lo que la población rural comenzó a envejecer, produciéndose un descenso de la natalidad con respecto al índice de defunciones. Cabe destacar que no en todo el país afectó de la misma forma, el éxodo rural golpeó con más fuerza a las zonas y comunidades del interior nacional, por el contrario, en la zona mediterránea el censo creció en algunas de las localidades.

Fase 3. Por último, desde la última década del siglo XX hasta las dos primeras del siglo XXI. Una primera etapa, comprendida entre 1990 hasta 2008, señala un crecimiento de la población rural que, según Collantes (2015) este hecho está protagonizado por la llegada de inmigrantes de países exteriores y por el regreso de ciudadanos de clase media de la ciudad al campo por una serie de ventajas mobiliarias. Marcado también por un crecimiento vegetativo pronunciado en todo el país, debido a la mejora económica nacional durante esos años (Gutiérrez et al., 2020). Sin embargo, a partir de 2008 se ha producido un grave descenso de la población rural, llegando a la conocida “España vaciada”. Se conoce la existencia de 6.676 municipios pertenecientes a áreas rurales. En ellos reside el 13,5% de la población total, la cual se distribuye en localidades de desigual tamaño, pudiendo diferenciar así tres tipos: municipios de menos de 1.000 habitantes; municipios entre 1.000 y 5.000 habitantes; y municipios de 5.000 a 10.000 habitantes.

En Castilla y León, la despoblación fue mucho más acusada entre 2008 y 2018 con un 7,4% de pérdidas (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación [MAPA], 2018). Aunque Castilla y León se sitúa en una de las comunidades con más porcentaje de población rural censado en 2018, el 36%, que corresponde a un total de 875.702 habitantes, ha decaído un 16,1% con respecto principios de siglo. Produciéndose la ganancia de población en las áreas peri-urbanas o en zonas que son capitales de provincia, como pueden ser Ponferrada o Aranda de Duero. La presente investigación se enfocará en los C.R.A. correspondientes a los dos primeros grupos de municipios, es decir, localidades de Castilla y León cuyo censo vaya de menos de 1.000 habitantes a los 5.000.

4.1.3. TIPOLOGÍAS DE ESCUELAS RURALES

Durante el presente TFG se evaluará e investigará la inclusión del alumnado con trastornos de audición o lenguaje en las aulas de un C.R.A. Sin embargo, en el presente

sistema educativo español existen variedad de tipologías de centros educativos rurales, con diversas funcionalidades y características. Se pueden definir cinco tipos distintos de centros rurales (Ortiz, 2017):

- a) Centros Comarcales: Son centros compuestos por alumnado procedente de localidades que no poseen número suficiente de alumnos para formar un aula. Estos estudiantes cuentan con servicios de transporte y comedor. Pasan las correspondientes horas lectivas en el centro y al finalizar la jornada regresan a su municipio.
- b) Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIES): Según el Boletín Oficial del Estado (1996), Orden de 29 de Abril, se define como un centro complementario de la escuela rural, donde se recibe a alumnado de los C.R.A., cuyos principales objetivos son impulsar el desarrollo personal del alumnado y su socialización; programar actividades curriculares complementarias junto con el profesorado del centro rural; formar al profesorado con el fin de lograr una mejora educativa; y potenciar una enseñanza más innovadora y una mayor participación familiar.

En la actualidad, la oferta de servicios de los CRIE ha sufrido alguna modificación, ampliando su oferta a algunos centros urbanos. Por ello, dejan de ser compensadores de las desigualdades sociales, ni tampoco, de actividades educativas. Esto se debe a la mejora de recursos e instalaciones de los C.R.A. y las localidades a las que pertenecen. Hoy en día, los CRIE orientan su función a realizar, con el alumnado, semanas de trabajo en torno a un tema principal.

- c) Escuelas Graduadas o Cíclicas Incompletas: Se trata de un conjunto de menos de 8 unidades, donde la organización del alumnado se realiza en relación al número de unidades y a la edad cronológica. Para que, en relación a la similitud de la edad, los alumnos progresen con un mismo currículo y ritmo parecido. El profesorado atiende al heterogéneo estudiantado que lo compone el aula y el resto de tareas del centro se reparte entre los docentes que lo forman.
- d) Escuelas Unitarias: Su diversidad de características dificulta la concreción de una definición. Puede tratarse de aulas unitarias en un CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) o en un C.R.A. De forma global, se trataría de una institución compuesta por alumnado de diferentes edades y niveles educativos bajo la tutoría de un solo docente. El número mínimo de alumnos que pueden componer estos centros son 4 o

5, en cambio, en casos excepcionales donde la situación sea poco favorable, pueden componerlo menos alumnos.

Este tipo de centros favorecen el aprendizaje cooperativo, con mayor interacción entre el alumnado y una positiva relación afectivo-social.

4.1.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS CRAs

A partir el periodo de transición, los centros educativos del medio rural gozaron de una serie de cambios en sus aulas (Martín, 2018), convirtiéndose en una escuela más participativa y activa. En la escuela rural de hoy en día, sí que se observa una considerable mejoría en cuanto a recursos y personal profesional. Sin embargo, el proceso de modernización y evolución de estos centros se encuentra muy alejado de lo ideal. Hoy en día, la realidad que envuelve a la educación rural se trata de la composición de un alumnado muy heterogéneo, con la dotación de un personal escasamente cualificado en enseñanza multigrado e infraestructuras inadecuadas. En referencia a lo citado anteriormente se puede observar en el estudio realizado por Recio et al., (2009) la escuela rural sigue sufriendo desventajas en la dotación de recursos necesarios. A nivel de infraestructuras, el centro situado en la cabecera suele estar equipado con los medios necesarios, tales como biblioteca, ordenadores, despachos, pistas deportivas, etc. mientras que en el resto de centros que forman el C.R.A. apenas se encuentran formados por varias aulas, destinadas únicamente a la impartición de docencia. En cuanto al personal, los docentes especialistas son, generalmente, itinerantes por lo que les supone un gran desafío mantener una conexión estrecha entre la cultura rural y el profesorado.

4.2.LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.2.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La educación inclusiva se trata de un modelo de educación cuya finalidad es hacer frente a todas las necesidades de todo el alumnado, tanto jóvenes como adultos (educó, 2019). Haciendo referencia a lo citado por Escudero y Martínez (2011), la educación inclusiva se debe proporcionar a todo el estudiantado, porque de no ser así, un porcentaje de alumnos/as quedaría excluido de las políticas educativas y del derecho a una educación de calidad. Por lo tanto, no solo hablamos de inclusión en personas discapacitadas o con algún tipo de trastorno, si no que se enfoca desde una perspectiva de inclusión a todo el

estudiantado que esté en riesgo de exclusión social, económica o cultural, poniendo como ejemplo las minorías étnicas, familias empobrecidas, talentosos o enfermos.

Cabe destacar la labor de la UNESCO en la creación de políticas que favorezcan y encabecen el desarrollo de una educación inclusiva. Se ha propuesto un proyecto educativo “Educación para Todos” cuyos propósitos se enmarcan en diferentes etapas, el primero de 1990-2015 y el segundo de 2015-2030. En ellos se establecen las políticas y objetivos que deben seguir los diferentes países en base a los derechos y necesidades de los alumnos/as para conseguir una educación basada en la equidad y la calidad (UNESCO, 2015).

La UNESCO (2015) se refiere a la educación inclusiva como:

No existe un acuerdo universal sobre lo que es educación inclusiva. En general, para ofrecer este tipo de educación, los gobiernos tienen que responsabilizarse de todos los niños e impartirles educación, cualesquiera que sean sus necesidades. Hay concepciones más ambiciosas de la inclusión que suelen basarse en una perspectiva de derechos humanos orientada al empoderamiento de los educandos, la celebración de la diversidad y la lucha contra la discriminación. En estas concepciones se sobreentiende que todos los niños, con el apoyo adecuado y con independencia de sus distintas necesidades, han de poder aprender juntos en aulas ordinarias de sus comunidades locales (p.119)

En la práctica diaria de los colegios, la educación inclusiva se encuentra con numerosas barreras que superar. Echeita (2017) afirma que “el enorme desafío que la educación inclusiva supone es el de articular con equidad para TODO el alumnado las tres dimensiones: acceder o estar presente en los espacios comunes/ordinarios donde todos se deben educar; participar, convivir y tener un bienestar acorde con la dignidad de todo ser humano y, finalmente, aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales.” p. 19. Este autor también destaca como importante la presencia de determinados obstáculos, tales como infraestructuras, financiación, currículo y ordenación de la enseñanza (procesos de transición entre etapas o cursos, creando métodos que favorezcan a la continuidad de los alumnos/as a pasar de curso en relación a sus necesidades).

Cabe destacar que, la UNESCO (2015), pone en énfasis algunas características que debe poseer la escuela inclusiva. Debido a que la educación es un derecho, la inclusión en las aulas es una vía de acceso a la enseñanza y alfabetización de todas las personas, mediante estrategias equitativas que lo favorezcan; se basa en un cambio de perspectiva de los diferentes sistemas y programas educativos, dando prioridad en su diseño a las heterogéneas características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje existentes en un aula ordinaria; enfocando la educación inclusiva en dar respuesta a la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares.

4.2.2. INNOVACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS RURALES DEL MUNDO

La comunidad rural se encuentra presente en todas las partes del mundo, y por ello se debe proporcionar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todas las personas que conviven en ellas. La educación rural es una realidad presente, aunque no en todos los países se poseen los mismos alcances, recursos y posibilidades. De esta forma, para llegar a cabo la investigación que se va a realizar se hace necesario analizar algunas situaciones actuales de otras partes del mundo, que puedan servirnos como ejemplo por sus innovaciones educativas o, por el contrario, conocer qué necesidades poseen otros países y así estos datos pueden servir para favorecer puntos fuertes del presente sistema educativo español.

Conforme a lo descrito por Li, (2020) China experimenta una educación dual rural-urbana teniendo grandes diferencias entre ambas, viéndose reflejado en el desarrollo de la educación obligatoria, la desigualdad de recursos y la calidad educativa y del profesorado. En cambio, a raíz de la aprobación de la ley denominada Compulsory Education Law (2018) se crearon en China políticas que fomentan el desarrollo educativo, el cual se encarga de mejorar las infraestructuras y los servicios destinados al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la escuela rural. Aun así, en la actualidad se vive una realidad educativa en las zonas rurales que no se encuentra cerca de la educación inclusiva, sino más bien a la educación integrada. De forma que, en China, el 66% de los estudiantes con NEE estudia en aulas rurales inclusivas, la educación de este tipo de alumnos se organiza en tres tipos diferentes de escuelas. Aprendizaje en un Aula Regular (Learning in Regular Classroom (LCR)), Escuelas de Educación Especial Segregadas (Segregated Special Education Schools) y Escuela en Casa (Home Delivery).

El más utilizado es el primero, donde el alumnado con leves y moderadas discapacidades puede aprender con el resto del alumnado en aulas inclusivas.

En un estudio realizado por Li, (2020) basado en entrevistas con los docentes de los LCR, se llegó a la conclusión de algunas características generales que poseía esta escuela rural. Los profesores suelen orientar la enseñanza de una forma más práctica, temática y visual. “A menudo se aplicaban métodos prácticos para permitir a los estudiantes con NEE comprender el contenido de la enseñanza a través de la interacción directa con materiales u operación concretas, en el caso del alumnado con discapacidades visuales. Para los alumnos con discapacidades intelectuales, también se emplean métodos de enseñanza con temática aplicadas.” P.7. En segundo lugar, los docentes optaban por una forma de instruir en grupo y elaborar tutorías entre compañeros, lo que les permite a los alumnos con NEE ser asesorados por compañeros, impulsándoles a participar en un proceso de aprendizaje interactivo. También, se aplica otro tipo de metodología basada en la creación de diversos grupos, los cuales se encuentran formados por alumnado tanto con necesidades como sin ellas. La finalidad de estos grupos es desarrollar diferentes capacidades en los alumnos con algún tipo de discapacidades auditiva o visual. Sin embargo, los docentes alegan que no crearon ninguna metodología, ni estas se fundamentaban en las necesidades individuales de los estudiantes, si no que estaban apoyadas en los principios de educación general.

Cabe destacar que, a diferencia de la realidad educativa española, las aulas LCR reciben una muy escasa ayuda en servicios de educación especial y apoyo, cubriendo esa brecha profesional con personal de la propia escuela, voluntarios no cualificados o padres. Sin embargo, las instituciones educativas han otorgado mayor importancia al apoyo emocional del alumnado con NEE, aunque este servicio todavía no queda cubierto en muchas aulas.

Por otro lado, la realidad educativa rural en otros países es muy diferente. Por ejemplo, las cifras de escolarización en las zonas rurales de Pakistán y Afganistán son del 45% en Pakistán y un tercio en Afganistán de los niños en edad escolar no acude a la escuela, por lo que el índice de alfabetización es muy bajo. En los últimos años y gracias a políticas educativas favorecedoras del desarrollo de la escuela rural (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Organización Cultural, 2000) y a organizaciones no gubernamentales, los recursos aportados en creación de escuelas, alcance a mayor número

de niños y facilitación de material necesario ha hecho que disminuya el nivel de fracaso escolar.

Un estudio realizado por Trani et al., (2019) en Pakistán y Afganistán, refleja las opiniones de varios agentes implicados en el sistema educativo, los docentes, los padres y el alumnado acerca de la inclusión en el aula, así como las formas y barreras que existen para hacerle frente. Las opiniones revelaron que el desarrollo de un aula enfocado desde una perspectiva de equidad y justicia en el tratamiento a los alumnos fomentaba la voluntad de aprender del alumnado y favorecía en el esfuerzo que empleaban para comprender las lecciones, encaminándose hacia una educación más inclusiva. Este hecho también beneficia la satisfacción del profesorado en su realización laboral. Cabe destacar que el existente Programa Nacional de Apoyo Rural proporciona mayores recursos e infraestructuras acondicionadas al alumnado con discapacidad, favoreciendo a la inclusión.

Uno de los rasgos más característicos e importantes es la relación estrecha y continua entre familia-docente además del interés que deban mostrar los padres hacia el valor de la escuela, para poder tener un seguimiento del alumnado y detectar posibles dificultades. De esta forma, se influye positivamente en el comportamiento y comprensión de los estudiantes con NEE (Trani et al., 2019).

Cabe destacar también que los centros rurales de Turquía poseen una realidad muy desigual a los centros ubicados en zonas urbanas. Las infraestructuras no son las adecuadas, el profesorado no mantiene una estrecha relación docente-familia y, en su mayoría, el currículo escolar no hace frente a las necesidades socio-culturales ni económicas, dando poca importancia a la institución educativa (Cin y Çiftçi, 2018).

4.2.3. INNOVACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS RURALES DE ESPAÑA

Actualmente, el objetivo principal del sistema educativo español es crear una educación de calidad y al alcance de todo el alumnado, haciendo posible que en las aulas ordinarias se encuentre gran diversidad de potencialidades y necesidades. Este cambio vino marcado por la aprobación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1995), donde se recoge que la integración de alumnos NEE se realiza en los centros educativos ordinarios, pero se hace necesario que se sigan políticas educativas que fomenten y regulen la educación inclusiva.

Según Avramidis y Norwich (2002), como se citó en Callado et al., (2015), el modelo que se sigue en la actualidad está orientado en una integración educativa que fomenta que el alumnado sea escolarizado en centros ordinarios, pero recibiendo de forma complementaria, atención de profesionales especialistas dentro y fuera del aula, dependiendo del grado de sus necesidades. El artículo 74 de la LOE de 3 de mayo (2006) dispone que la escolarización de alumnos con NEE se debe guiar por el principio de normalización y de inclusión, que mantiene que es necesario tener en cuenta las potencialidades y necesidades del alumnado. Además, la Orden de 25 de Julio (2008) contempla que las medidas curriculares deben tener en cuenta la inclusión escolar para dar respuesta a la diversidad y que el apoyo educativo debe realizarse de forma conjunta con el resto del grupo de manera ordinaria. Para ello, el docente debe ser capaz de atender a la diversidad de necesidades que posee el alumnado.

Hoy en día la educación inclusiva es un reto que debe ser superado por el profesorado, ya que el sistema educativo español cuenta con una gran diferencia entre los centros de zonas rurales y urbanas, teniendo que tener en cuenta las tradiciones de las zonas rurales en la práctica diaria, puesto que influye en la forma en la que las personas ven y entienden el mundo. De manera que, la sociedad de hoy en día debe potenciar que existan centros inclusivos, que tengan en cuenta la diversidad de contextos, cultura y potenciar las tradiciones. Pretendiendo que el alumnado aprenda en función de sus características, a través de unas determinadas estrategias metodológicas. Vivir en una zona rural es un problema añadido para conseguir una educación que apuesta por la igualdad de oportunidades educativas siguiendo el modelo que existe en los países en desarrollo educativo. No obstante, el profesorado de los centros rurales lleva a cabo un duro trabajo para superar las barreras que la propia realidad conlleva. Aun así, hay varios factores que favorecen la inclusión en las aulas, como son la heterogeneidad en la edad cronológica y la baja ratio en las aulas (Callado, 2015).

Como se ha hecho referencia con anterioridad, la inclusión en los centros rurales se encuentra en una situación de desventaja con respecto a los centros de áreas urbanas. Algunos autores como Matías y Vigo (2020) defienden que las familias y el alumnado en su unión con la escuela y los docentes refuerzan la inclusión dependiendo del espacio y los lugares. Y apuestan por una forma de inclusión basada en la buena relación entre las familias, los docentes y la relación entre el estudiantado de diferentes edades, la cual se obtiene con la buena interacción social que hay en las localidades más pequeñas.

De forma que, la legislación educativa abarca y hace frente a toda la diversidad existente en las aulas, sin embargo, la realidad educativa en zonas rurales se encuentra con muchas barreras para poder acceder a una educación inclusiva de calidad.

4.2.4. LA FIGURA DEL DOCENTE DE AUDICIÓN Y LENGUAJE COMO AGENTE DE INCLUSIÓN EN EL AULA RURAL

La literatura sobre el papel que desempeñan los especialistas en atención a la diversidad en los centros rurales es escasa. Sin embargo, se puede definir varios hechos que tienen lugar en el día a día del desarrollo de un C.R.A. González et al., (2020) concretaban la dificultad que se encuentran los especialistas de Audición y Lenguaje (AL), Pedagogía Terapéutica (PT) y Orientación Educativa (EOEP) para que se les otorgue sesiones de intervención, debido a que las ratios de este tipo de centros son muy escasas. Además, la realidad tan heterogénea que viven los C.R.A., los docentes deben repartir las horas lectivas entre varios centros, haciendo imposible poder llevar un seguimiento y una continuidad del alumnado.

Por otra parte, González et al., (2020) manifiesta que “los propios maestros de los centros rurales asisten a prácticas educativas necesarias para atender al alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo (NEAE)” p. 10.

Cuando en un C.R.A. se posee alumnado con necesidades educativas, se agrupan en prioritarios y no prioritarios. En el caso del grupo prioritario, la acción del profesorado especialista, si lo hay, se suele llevar a cabo en relación con adaptaciones curriculares significativas o no significativas. En cambio, si el estudiantado está clasificado como no prioritario, las necesidades se atienden con apoyo recibido de otros docentes cuya clase esté recibiendo docencia de otra especialidad. Para poder evaluar las necesidades del alumno/a se lleva a cabo un determinado procedimiento, el cual se basa en el análisis del alumnado del centro con necesidades educativas especiales. Este procedimiento comienza con el planteamiento, por parte del profesorado, de comportamientos, dificultades o carencias observadas. Seguido de un traslado de expediente al EOEP que, a causa de la gran demanda que posee este servicio, priorizan los casos con mayor grado de urgencia. A continuación, se encargan de la realización de un estudio que evalúe las dificultades del alumnado y, con los resultados, se comienza a establecer las medidas y el apoyo correcto y pertinente. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso del estudiantado que posea menores necesidades, se elabora un plan de trabajo por los docentes del centro, ayudados por el profesional de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, en caso de

que lo haya. En numerosas ocasiones, en los C.R.A., se han creado Equipos de Apoyo, cuya función es organizar los servicios de PT y AL (Bartomeu, 2020).

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se desarrolla en un marco cualitativo de investigación, mediante el cual se quiere conocer opiniones y actitudes que poseen los profesores hacia la inclusión del alumnado con NEE, habilidades docentes y necesidades educativas, profesionales, personales y materiales que presentan los centros educativos del medio rural.

6. METODOLOGÍA

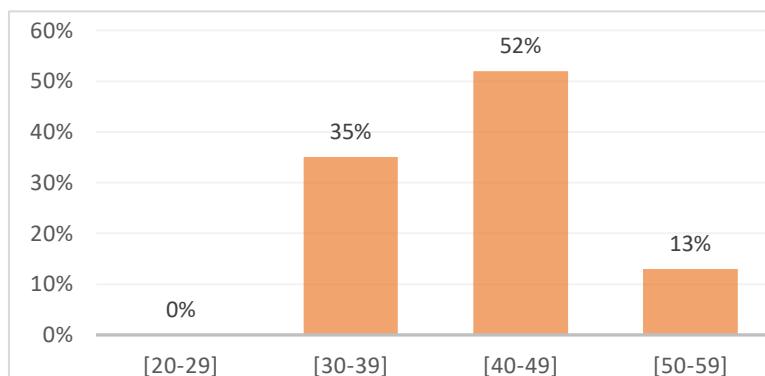
6.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Para este estudio se utilizó una muestra de profesorado de Educación Infantil y Primaria en los centros educativos del medio rural pertenecientes a “Tierra de Campos”, zona situada al Norte de la provincia de Valladolid. Estos centros educativos que han colaborado para elaborar la muestra se sitúan en municipios que no superan los 5.000 habitantes y se trata de una zona totalmente rural, ya que su principal medio económico es la agricultura y ganadería. La muestra recogida en este estudio pertenece a centros educativos públicos, y en relación al tema general del presente TFG, gira en torno a los C.R.A., por lo tanto, hay un 100% de resultados de centros públicos y, entre ellos, se encuentran el C.R.A. “Campos Góticos”, C.R.A. “Campos de Castilla” y C.R.A. “Villas del Sequillo”; con un 48%, 43%, 4% de participación respectivamente.

El estudio se realizó sobre una población de 23 docentes. En razones de género, se compone por el 70% mujeres (N=16) y el 30% restante hombres (N=7), con una edad media de 50,33 en el caso de las mujeres y un 47,92 en el de los hombres, siendo el rango de edad más frecuente el de los 40-49 años (Ver Figura 1)

Figura 1

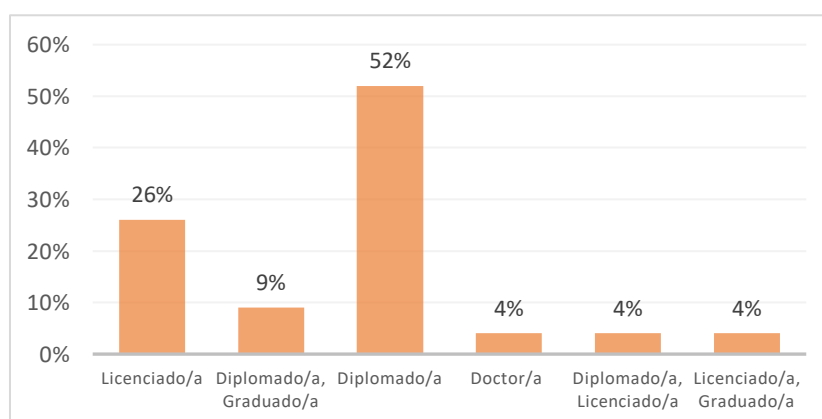
Edad de los participantes divididas en intervalos de diez años.



En cuanto al nivel de estudios académicos que poseen los docentes de la muestra se encuentra entre doctores, licenciados, graduados, y diplomados, siendo estos últimos los más numerosos (Ver Figura 2). Entre los estudios que se especifican se puede observar que la mayoría de ellos poseen el grado de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria, en algunos casos con especialidad en Audición y Lenguaje, Música, Educación Especial e Inglés. Otros estudios destacables son Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD), Filología Inglesa, Psicopedagogía y Doctorado en Ciencias de la Educación.

Figura 2

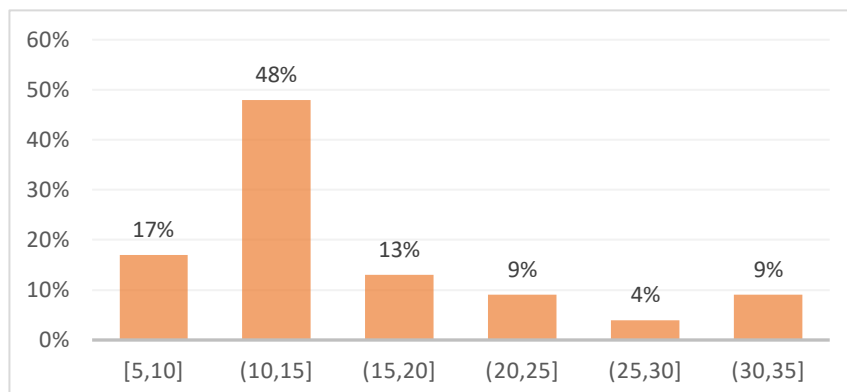
Nivel de estudios universitarios de los participantes.



Los datos muestran un rango bastante amplio entre los años de experiencia del profesorado que ha participado (de los 10 a los 35 años). Se han agrupado las respuestas en intervalos como puede verse en la Figura 3:

Figura 3

Años de experiencia docente de la muestra.



6.2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Una de las técnicas más utilizadas para la recogida de información en una investigación es el cuestionario, ya que este aporta rapidez y eficacia en la recogida y elaboración de datos (Casas et al., 2003). Por ello, se ha elaborado un cuestionario dividido en dos partes. El primer cuestionario se compone, en su mayoría, de preguntas cerradas, en las que los encuestados tienen dos opciones de respuesta (sí-no) o un máximo de tres (sí-no-parcialmente sí); preguntas de elección múltiple, donde el participante posee un abanico de respuestas y solamente debe escoger una opción de respuesta. Y, por último, también se encuentran preguntas abiertas, en las que el encuestado debe aportar su punto de vista sobre cuestiones previamente formuladas.

En la segunda parte se elaboró un cuestionario tipo Likert, compuesto por 14 ítems basados en el instrumento de evaluación estandarizado de Cardona et al., (2000). Este método de recogida de información hace posible obtener información tanto objetiva como subjetiva, recogiendo datos sobre opiniones, actitudes, percepciones o preferencias (Fabila et al., 2013), que, de acuerdo con el objetivo principal marcado, hace posible que se pueda recoger la información necesaria. La escala se diseñó con cinco opciones de respuesta: 1 (Nada de acuerdo), 2 (Poco de acuerdo), 3 (Neutral), 4 (Bastante de acuerdo), y 5 (Totalmente de acuerdo).

Los catorce ítems relacionados con la inclusión en el aula se dividen en tres dimensiones Alumnado e inclusión, Formación y Recursos Materiales y Apoyos para su funcionalidad.

6.3.PROCEDIMIENTO

Para el presente estudio se escogieron estos tres tipos de centros educativos ubicados en la zona rural debido a la proximidad y familiaridad de esta con la institución universitaria. Además, la realidad educativa entre estos tres centros es muy dispar y se podría obtener mayor diversidad de opiniones y situaciones. Posteriormente se mantuvo contacto con el Equipo Directivo de cada centro para garantizar su consentimiento de participación como institución en conjunto, en el estudio. Con el consentimiento de los responsables, los cuestionarios se hicieron llegar a los docentes a través del Equipo Directivo por medio del correo de la Junta de Castilla y León. De forma que, el cuestionario se elaboró vía online.

Para la adquisición de información a través de cuestionarios online, es preciso crear un consentimiento informado, donde se obtenga el consentimiento explícito del participante para la utilización de los datos proporcionados (González, 2020). Este se sitúa al inicio del cuestionario, donde se especifican datos personales de la autora del TFG, un breve resumen orientativo sobre la línea que sigue la investigación y, por último, la garantía de la protección de datos bajo la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Para continuar con el cuestionario es obligatorio dar el consentimiento de participación.

Como línea de investigación para poder conseguir los objetivos propuestos en la investigación, se optó por una investigación cualitativa de carácter no experimental. Estudiando la inclusión desde un enfoque de investigación descriptiva, ya que mediante esta se pueden conocer situaciones, costumbres y actitudes a través de descripciones de actividades o procesos (Morales, 2012).

7. RESULTADOS

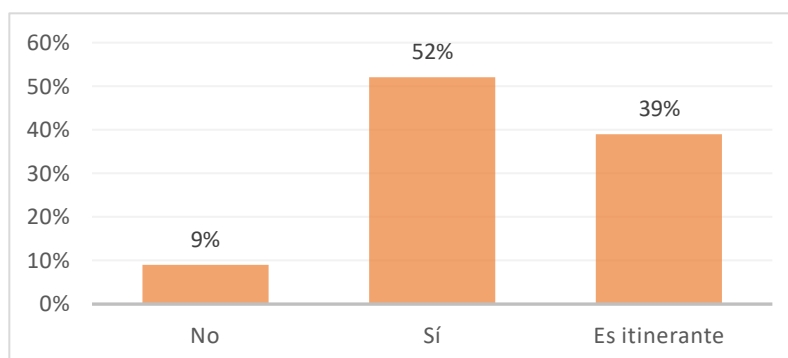
7.1.CUESTIONARIOS SOBRE DOTACIÓN DE COLEGIOS RURALES

Los datos proporcionados sobre la realidad educativa de los C.R.A. a estudiar hace visible que la mayoría de centros educativos están dotados con profesional especialista de Audición y Lenguaje (n=52%). Aunque, un gran porcentaje de la muestra alega que es itinerante (n=39%) en oposición a tan solo una pequeña parte (n=9%) de docentes que denuncian la no atribución de un especialista (Ver en Figura 4). En los casos en los que la respuesta ha sido afirmativa, los maestros/as han concretado, en su mayoría, que la

jornada completa se dedica a la cabecera. En este análisis se incluyen las opiniones sobre las horas dedicadas a cada centro: “depende de las necesidades que posea cada uno” y en caso de datos cuantitativos, se encuentra una media de 9,35 horas dedicadas a cada centro a la semana.

Figura 4

Dotación de los centros educativos de especialista de Audición y Lenguaje.



En cuanto al correcto seguimiento del alumnado con NEE, una gran parte de la muestra alega no ser suficiente para poder llevar un correcto seguimiento del alumnado (no=81% vs 19%) como puede verse en la Figura 6. De manera que se ve influenciado en las sesiones de intervención que recibe el alumnado con NEE, según la información aportada el 30% de los docentes reconoce no proporcionar intervenciones, el 13% que solamente recibe apoyo de personal no especialista y, el 57% sí reconoce proporcionar intervenciones a alumnado con NEE (Ver en la Figura 5).

Figura 5

Intervenciones de AL que recibe el alumnado.

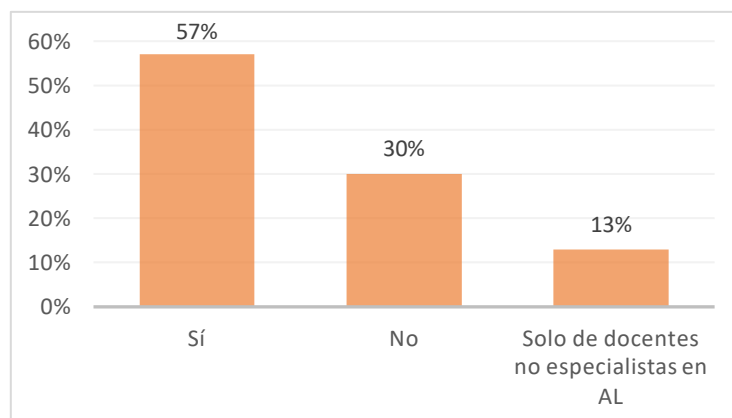
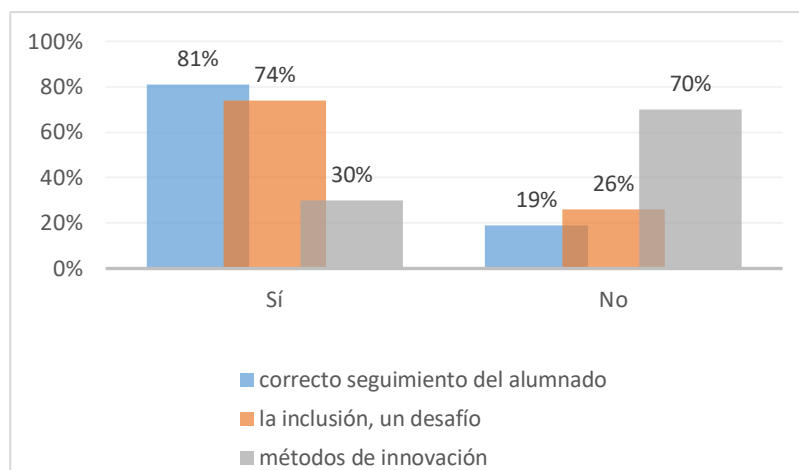


Figura 6

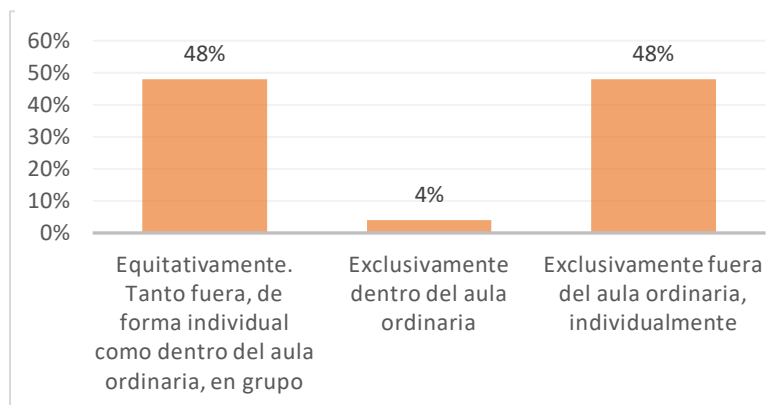
Índice de datos de las variables de intervención, inclusión y metodologías innovadoras.



Estas intervenciones se realizan de forma muy igual, habiendo una semejanza s nivel cuantitativo entre sesiones realizadas exclusivamente fuera del aula ordinaria y equitativamente, tanto fuera del aula como en el interior como puede verse en la Figura 7.

Figura 7

Lugar de intervención de los docentes de AL con el alumnado con NEE.



Como se puede observar en la Figura 6 los datos muestran que la mayoría de los docentes consideran un desafío conseguir una educación inclusiva en las aulas ordinarias haciendo frente a las necesidades de cada alumno/a. Y manifiesta una falta de recursos personales, materiales y profesionales, cabe destacar la opinión de dos docentes “bajar la ratio y subir el número de docentes” y “Sobre todo actitudinales, un cambio de actitud por parte del profesorado, partiendo de los intereses niños y no tanto de la perspectiva

adulta. Por supuesto formación docente, espacios, recursos materiales...”. Por otra parte, el 86% del profesorado considera vital una adecuada relación docente-familia para conseguir la inclusión educativa. Ya que, “la comunidad educativa no es solo el centro si no las familias también, la coordinación es imprescindible para una adecuada respuesta educativa” como cita un docente.

Por último, en la Figura 6 se puede observar que no se utilizan métodos de innovación para dar cabida a la inclusión en los centros educativos del medio rural. Algunos métodos de innovación empleados son metodologías cooperativas, proyectos, TIC’s y programas de educación emocional y proyecto intercultural.

7.2.CUESTIONARIOS DE PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA INCLUSIÓN

Mediante la primera pregunta del estudio, se pretendía averiguar si la actitud de los docentes hacia la inclusión es positiva o negativa. Para obtener esa información, los participantes respondieron el Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de la Inclusión, el cual consta de tres apartados distintos: “alumnado e inclusión”, “formación y recursos materiales” y “apoyos para su funcionalidad”. Este cuestionario está compuesto por 14 ítems, cuyas valoraciones se basan en la escala Likert (1=nada de acuerdo- 5=totalmente de acuerdo). Se han calculado porcentajes, medias y desviaciones típicas de los datos obtenidos, como se puede observar en la *Tabla 7*.

El primer bloque, tiene como finalidad conocer las actitudes, opiniones y disposiciones del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. Como se puede ver en la Tabla 1, el conjunto de respuestas otorgadas por los participantes proporciona una información muy neutral de su actitud, ya que, en base a los datos estadísticos de los cuestionarios, se puede apreciar que no hay una clara conformidad hacia el apoyo a la inclusión de alumnado con NEE en el aula ordinaria ($M=3.57$), ni tampoco unanimidad de desconformidad con el tema en cuestión, si no que la opinión docente se sitúa en la imparcialidad. Además, se puede ver reflejado en los porcentajes de cada ítem, donde hay mayor concentración de valoraciones en los niveles medios de la escala.

Tabla 1*Variables relacionadas con los resultados de los ítems del bloque I*

	NA		PA		N		BA		TA		M	DT
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Alumnado e Inclusión												
Separar a los alumnos/as con NEE es favorecedor para el resto del alumnado.	6	26	3	13	9	39	4	17	1	4	2.52	1.21
Educación en inclusión fomenta valores esenciales en los alumnos/as, como la tolerancia y el respeto.	1	4			3	13	7	30	12	52	4.26	0.98
La educación inclusiva ayuda a que el alumnado acepte y normalice la diversidad.	1	4			5	22	8	35	9	39	4.04	0.99
Todos los alumnos/as, independientemente de su grado de discapacidad o de dificultad de aprendizaje, es capaz de aprender en el aula ordinaria.	3	13	7	30	5	22	5	22	3	13	2.09	1.24
Lograr una educación inclusiva es más difícil en unas materias que en otras.	1	4	1	4	4	17	7	30	10	43	4.04	1.08
La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes.	1	4	3	13	6	26	6	26	7	30	3.65	1.16
Estoy a favor de la inclusión en las aulas ordinarias.	2	9	1	4	6	26	9	39	5	22	3.60	1.13
TOTAL											3.57	0.09

Nota: NA: Nada de Acuerdo; PA: Poco de Acuerdo; N: Neutral; BA: Bastante de Acuerdo; TA: Totalmente de Acuerdo

El segundo bloque, formación y recursos materiales, mediante el cual se pretende conocer la formación que poseen los docentes para cubrir las necesidades educativas que se den en el aula ordinaria y se pueda dar respuesta a cualquiera de ellas para conseguir una completa educación del alumnado, además de conocer qué tipo de recursos hacen falta en los colegios del medio rural y de cuáles está capacitado. La información aportada da a conocer la falta de formación que existe entre el profesorado para poder hacer frente a las necesidades que se puedan dar en el aula ordinaria de forma airosa, junto con la falta de recursos materiales, profesionales y personales que existe en el día a día de los colegios de la zona rural ($M=2.72$). Se puede observar que las valoraciones se encuentran con mayor índice alrededor de “nada de acuerdo” y “poco de acuerdo”. Respecto al bloque I, las valoraciones se muestran más heterogéneas según ponen de manifiesto las desviaciones típicas de cada bloque: bloque I, DV: 0.09 y el bloque II, DV: 0.15 (Ver en Tabla 2).

Tabla 2*Variables relacionadas con los resultados de los ítems del bloque II*

	NA		PA		N		BA		TA		M	DT
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Formación y Recursos Materiales												
Tengo información suficiente para enseñar a mis alumnos/as, incluso a los alumnos/as con NEE.			7	30	9	39	5	22	2	9	3.08	0.92
Tengo formación suficiente en Sistemas de Comunicación Alternativo, como Lenguaje de Signos, para poder comunicarme con alumnos/as con sordera.	1	4	2	9	7	30	8	35	5	22	1.95	1.30
Soy capaz de crear recursos que propicien el aprendizaje de todos mis alumnos/as.	13	57	3	13	4	17	1	4	2	9	3.60	1.05
Los centros educativos están dotados de material necesario para hacer frente a las diferentes necesidades.	6	26	6	26	10	43	1	4			2.26	0.89
TOTAL											2.72 0.15	

Nota: NA: Nada de Acuerdo; PA: Poco de Acuerdo; N: Neutral; BA: Bastante de Acuerdo; TA: Totalmente de Acuerdo

Finalmente, el bloque III busca conocer la dotación de los centros con especialista de AL y el tiempo que se emplea a los alumnos/as con NEE y si lo consideran suficiente. También se ha podido comprobar que la opinión docente es generalmente neutral (M=3.15), aunque si se analizan los porcentajes de cada uno de los ítems por separado podemos observar que la mayoría de los docentes están “totalmente de acuerdo” en que el centro educativo está capacitado con un especialista de AL (ver Tabla 3). Sin embargo, sus opiniones no son tan favorecedoras en cuanto al tiempo dedicado a los alumnos/as

con NEE y tampoco a la eficacia de un solo docente para atender a todo el alumnado de un aula ordinaria. Cabe destacar la heterogeneidad de las respuestas de los encuestados en este último bloque (DV:0.15).

Tabla 3

Variables relacionadas con los resultados de los ítems del bloque III

	NA		PA		N		BA		TA		M	DT
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Apoyos para su funcionalidad												
Cuento con la ayuda del profesional de Audición y Lenguaje.	2	9	2	9	5	22	5	22	9	39	3.73	1.29
El tiempo es escaso para atender a los alumnos/as con NEE.			3	13	4	17	7	30	9	39	3.95	1.04
Un solo docente puede hacer frente a la educación integral de todos los alumnos/as.	12	52	5	22	5	22	1	4			1.78	0.93
TOTAL											3.15 0.15	

Nota: NA: Nada de Acuerdo; PA: Poco de Acuerdo; N: Neutral; BA: Bastante de Acuerdo; TA: Totalmente de Acuerdo

8. CONCLUSIONES

Más de dos siglos después de la aparición de la primera ley que recogía el derecho de la educación inclusiva, y con múltiples enfoques legislativos y administrativos en la creación de una educación inclusiva de calidad, todavía se concibe como un reto por superar (Callado, 2015). Es necesario conocer opiniones y actitudes que poseen los profesores hacia la inclusión del alumnado con NEE, para promover un cambio en la práctica educativa, así como habilidades docentes y necesidades educativas, profesionales, personales y materiales que presentan los centros educativos del medio rural.

Los datos obtenidos en los cuestionarios elaborados en el presente trabajo reflejan una realidad que ya venían anunciando otros estudios realizados por autores como Chiner, (2011), Callado, (2015) o Recio et al. (2009), donde los participantes se muestran partidarios de la inclusión, pero no resulta suficiente para favorecer la educación inclusiva. Los docentes también consideran que la educación inclusiva posee mayor número de ventajas frente a los inconvenientes (56% con opiniones positivas) y que puede favorecer el respecto y la aceptación en los alumnos/as desde la institución educativa (N=74%), sin embargo, lo consideran un desafío y la mayoría argumenta que no en todas las materias se consigue de la misma forma, ni con igual plenitud (n=73%). Mediante la obtención de los datos de los cuestionarios se han reafirmado los argumentos del estudio de Recio et al., (2009), las respuestas de los participantes muestran que la cabecera se encuentra más dotada de recursos materiales, personales y profesionales que el resto de centros que compone el C.R.A., se puede ver reflejado en el número de horas lectivas que dedica el especialista de AL a cada centro, otorgando mayor carga lectiva a la cabecera que al resto. Además, de poner de manifiesto la tendencia a los docentes itinerantes que forman el claustro de profesores de los centros educativos del medio rural como hacía ver Bernal, (2009) en sus estudios. La mayoría de los docentes que han participado en la investigación indican que la falta de tiempo para poder hacer frente a todas las necesidades educativas especiales que se plantean en el aula ordinaria (69%), así como, la falta de personal que ayude y complemente el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula ordinaria (74% vs el 4%). Por lo tanto, los datos obtenidos muestran que se encuentra una brecha profesional en la dotación de los centros educativos.

En relación al análisis del estudio y contando con la colaboración de docentes que se ven inmersos en la realidad que envuelve al sistema educativo rural, se plantean algunas mejoras a poner en práctica en el aula ordinaria, que mejoren y fomenten la educación inclusiva en el sistema educativo actual. La puesta en marcha del quehacer diario en el aula debe presenciar un cambio de perspectiva por parte del profesorado, otorgándole, al proceso de enseñanza-aprendizaje, una transformación, donde el foco principal se encuentre en las necesidades educativas del grupo-clase y no en las de cada alumno/a en particular, para así evitar las etiquetas y no condicionar la forma de enseñanza. De esta forma, el aprendizaje se orientará de forma conjunta y todo el alumnado podrá formar parte del mismo proceso. En los datos estadísticos se observa que el profesorado determina que posee información necesaria para enseñar a todo el

alumnado, independientemente de las necesidades de cada uno, por lo que un cambio actitudinal del profesorado mejoraría la calidad de la educación inclusiva y para que este principio se consiga es necesario un cambio en el planteamiento de los estudios universitarios de los futuros docentes haciendo especial hincapié en la importancia de la educación inclusiva y normalizando su práctica en todos los ámbitos educativos.

Sin embargo, la formación en cuanto a creación de recursos para favorecer el aprendizaje es muy escasa, el 70% de los participantes reconoce no ser capaz de crearlos. Para cubrir esta carencia, las instituciones podrían hacerse cargo de incluir en sus políticas una mayor instrucción que potencie la innovación educativa dentro de las aulas rurales, formando al profesorado en recursos TIC, materiales manipulativos, metodologías de aprendizaje cooperativo, por proyectos y basados en gamificación.

Otro punto importante de mejora para seguir los principios básicos de inclusión y conseguir el derecho a una educación de calidad para todos, es el aumento en la dotación a los centros con mayor personal especialista en atención a la diversidad, sería necesario contar con la figura de un docente de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica en cada centro escolar. Después de tanto tiempo luchando por una educación inclusiva, todavía el 9% de los encuestados asegura no tener la figura del AL en el centro.

Por último, es oportuno dar un cambio de perspectiva a la educación rural, aprovechando mucho más los recursos que las zonas rurales aportan, utilizando metodologías que potencien el aprendizaje completo de cada alumno/a como por ejemplo aprendizaje por descubrimiento, de indagación y por proyectos, favorecido por las bajas ratio, llevando a cabo un aprendizaje más individualizado. Aprovechando, además, los recursos (cercanía de la naturaleza y su fácil accesibilidad y la familiaridad con los habitantes de la localidad) que el entorno rural ofrece para complementar e incentivar el aprendizaje y conseguir así que este sea más significativo para el alumnado.

En la presente investigación se pueden encontrar algunas limitaciones. Los cuestionarios utilizados no son estandarizados, solamente tienen su base en el Cuestionario de Percepción del Profesorado acerca de la Inclusión realizado por Cardona et al., (2000), por lo que puede influenciar en la objetividad del propósito a estudiar. Por otra parte, los datos solamente se obtienen de una pequeña muestra de profesorado elegido aleatoriamente, sin seguir un procedimiento de selección. Por ello, los resultados obtenidos no se pueden generalizar a todo el profesorado de escuelas rurales. Este hecho puede verse especialmente reflejado en el caso del C.R.A. “Villas del Sequillo” del que,

con su solamente 4% de participación no sería adecuado realizar una generalización de la información aportada. En cambio, podría tratarse de una futura línea de investigación general que proporcione información útil y funcional a los centros educativos del medio rural para garantizar y potenciar el aumento de la calidad de la educación inclusiva dentro de las aulas ordinarias y así trabajar en una línea más fructífera en el desarrollo pleno del alumnado, favoreciendo así la igualdad de oportunidades.

Por otra parte, durante la realización de todo el estudio ha sido muy costoso hallar referencias bibliográficas o literatura necesaria acerca del medio rural, que sirviera de base en la investigación y, sobre todo, en base a innovación educativa en los centros del medio rural, ya se encuentren situados en el resto del mundo o en territorio nacional. Debido a este déficit de referencias, el presente estudio podría aportar nuevos puntos de vista en la literatura sobre las zonas rurales.

Como conclusión final, se puede decir que la importancia de este estudio radica en analizar y ratificar la desigualdad existente entre los centros educativos de las zonas rurales y urbanas, en cuanto a la dotación de recursos materiales y humanos para paliar las necesidades educativas actuales y para conseguir una educación inclusiva plena. Por ello, es importante seguir analizando las carencias existentes en el medio rural para dar visibilidad a la importancia de eliminar la desigualdad de oportunidades y conseguir una educación de calidad para todo el alumnado, sin que exista diferencia entre zonas rurales y urbanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alario, M., Molinero, F. y Morales, E. (2018). La persistencia de la dualidad rural y el valor de la nueva ruralidad en Castilla y León (España). 70, 09-30. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/85151/6/Investigaciones_Geograficas_70_01.pdf
- Bartomeu, A. (2002). Los colegios rurales agrupados: Antecedentes, evolución filosofía y funcionamiento. *Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. https://enxarxats.intersindical.org/escolarural/CE_cra.pdf
- Callado Moreno, J.A., Molina Jaén M^a.D., Pérez Navío, E. y Rodríguez Moreno, J. (2015). La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales. *New Approaches in Educational Research*, 2, 115-123.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J.R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738c>
- Chiner Sanz, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Cin, F. M., y Çiftçi, Ş. K. (2018). What matters for rural teachers and communities in Turkey? Educational Challenges in Rural Education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 686-701.
- Collantes, F. y Pinilla, V. (2020). La verdadera historia de la despoblación de la España rural y cómo puede ayudarnos a mejorar nuestras políticas. *Asociación Española de Historia Económica*, 2001, 01-25 <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2020/01/dt-aehe-2001.pdf>
- Collantes, F., V. Pinilla, L. A. Sáez y J. Silvestre (2015). Reducing depopulation in rural Spain: The impact of immigration. *Population, Space and Place* 2 (7), 606-621. https://www.researchgate.net/publication/257413128_Reducing_Depopulation_in_Rural_Spain_The_Impact_of_Immigration

- Educo. ¿Qué es la educación inclusiva y por qué es importante? (2019, 30 noviembre). <https://www.educo.org/Blog/Que-es-educacion-inclusiva-y-por-que-es-importante>
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>
- Fabia Echaury, A.M., Minami, H. e Izquierdo Sandoval, M.J. (2014). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, 50, 31-40. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/589>
- González A., B., Cortés González, P. y Leite Méndez, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural de Andalucía. Visiones docentes. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 11, 1-21. https://mail.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/860/1032
- González, Y. (2021, 12 mayo). Protección de datos en encuestas. ¿Qué dice la Ley? <https://protecciondatos-lopd.com/empresas/encuestas/>
- Gutiérrez, E., Moral-Benito, E. y Ramos R. (2020). Tendencias recientes de la población en las áreas rurales y urbanas de España. *Banco de España*, 2027, 8-40 <https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/PublicacionesSerias/DocumentosOcasionales/20/Fich/do2027.pdf>
- Hamondi, C. y Aragués S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, 14, 46-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5078953>
- Hernando, F. M. (2019). El espacio rural de España: evolución, delimitación y clasificación. *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada*, 58(3), 19-56. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8643>
- Informe Anual de Indicadores: Agricultura, Pesca y Alimentación (2018). *Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación*, 5-220. https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/informe-anual-indicadores2018_tcm30-513683.pdf

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (106). Boletín Oficial del Estado, (jueves 4 de mayo, 2006) https://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.t2.html
- Li, H. y Li, X. (2020). Rural and urban general education teachers' instructional strategies in inclusive classrooms in China: a dual system perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2020.1821796>
- Kostova, B. (2019, 19 febrero). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado 2 de julio de 2021, <https://www.un.org/ruleoflaw/es/un-and-the-rule-of-law/united-nations-educational-scientific-and-cultural-organization/>
- Matías Solanilla, E. y Vigo Arrazola, B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106 <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8457>
- Martín Romero, B. (2018). *La Escuela Rural: C.R.A. "Pinar Grande" en la provincia de Soria*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/34380>
- Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa.
- NPC and its Standing Committee (2018). Compulsory Education Law of the People's Republic of China. Beijing: National People's Congress and its Standing Committee. http://www.beijing.gov.cn/zfxxgk/tzq11L404/flfg22/2019-07/11/content_98881fd07ce54d7d9c948d861725e29b.shtml.
- ORDEN (1996), de 29 de abril, *de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa*. (10498). Boletín Oficial del Estado, (sábado 11 de mayo, 1996), 16557-16559. [A16557-16559.pdf \(boe.es\)](https://www.boe.es/boe-1996-16557-16559.pdf)
- ORDEN (2008), de 25 de julio, *por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía* (167), Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, (viernes 22 de agosto, 2008).

- Ortiz, L. (2017). La escuela rural: Un estudio de casos en Cantabria. (Trabajo de fin de grado). *Universidad de Cantabria*. <http://hdl.handle.net/10902/11818>
- Ortiz Martínez, L. (2017). La Escuela Rural: un estudio de casos en Cantabria (Trabajo de Fin de Grado). *Universidad de Zaragoza*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11818/OrtizMartinezLeticia.pdf?sequence=1#:~:text=De%20hecho%2C%20se%20pueden%20diferenciar,innovaci%C3%B3n%20educativa%20y%20centros%20comarcales.&text=Un%20CRA%20es%20un%20agrupamiento%20de%20escuelas%20rurales>
- Ponce de León, A., Bravo, E y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/428/395>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. (131). *Boletín Oficial del Estado*, (viernes 2 de junio, 1995), 1-13. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, *sobre construcción de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*. (353). *Boletín Oficial del Estado*, (viernes 9 de enero, 1987), 473-474. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1986/12/24/2731/dof/spa/pdf>
- Recio Gil, M., Sacristán Alfaro, T., Odete Mattos de, M. y Heredero, E.S. (2009). Análisis de la escuela rural española: estudio de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1(4), p. 1-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202479>
- Ruiz Arraiga, N. y Ruiz-Gallardo, J-R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639012.pdf>
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982>
- Trani, J-F., Barkhshi, P., Mozaffari, A., Sohail, M, Rawab, H, Kaplan, I, Ballard, E. y Hovmand, P. (2019). Strengthening child inclusion in the classroom in rural

schools of Pakistan and Afghanistan: What did we learn by testing the system dynamics protocol for community engagement? *Comparative & International Education*, 14(1), 158-181.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499919829230>

UNESCO (2015). La Educación para Todos: 2000-2015. Logros y Desafíos. *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo*. p. 1-510
https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc_def_0000232435&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d7b6a638-3276-4e24-bdf1-7dfbc1cdeb79%3F%3D232435spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000232435/PDF/232435spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A578%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D

Universidad de Valladolid. Versión 4. RESOLUCIÓN de 23 de marzo de 2010, de la Comisión Intercentros de la Universidad de Valladolid, por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión 11 de marzo de 2008, Real Decreto 1393/2007, de octubre).
<http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf>

ANEXO I

Consentimiento informado

El siguiente cuestionario forma parte de un estudio de investigación que se lleva a cabo como Trabajo de Fin de Grado de la titulación de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid, elaborado por la alumna Clara Martín Díez. El principal objetivo es conocer la realidad educativa, desde un punto de vista inclusivo, existente en las aulas de un CRA en Castilla y León.

Bajo la garantía de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, la información recogida a lo largo del cuestionario será tratada con absoluta confidencialidad y de forma anónima. Dada su finalidad de investigación, se ruega máxima honestidad y sinceridad.

La cumplimentación del cuestionario llevará entre 8 y 12 minutos aproximadamente. Debido a que la participación es totalmente voluntaria, puede retirarse en cualquier momento. Por último, comentar que se agradece que se cumplimenten todas las preguntas y recordar que no hay respuestas correctas o incorrectas.

ANEXO II

Cuestionario de Percepción del Profesorado acerca de la Inclusión

La última parte se trata de un cuestionario del tipo Likert, basado en una valoración numérica de 14 ítems. Estos ítems se encuentran divididos en tres secciones: Alumnado e inclusión, Formación y recursos materiales y Apoyos para su funcionalidad. La puntuación oscilará entre 1 y 5, siendo estos valores:

1. Nada de acuerdo.
2. Poco de acuerdo.
3. Neutral.
4. Bastante de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

Ítem 1.- Separar a los alumnos/as con NEE es favorecedor para el resto del alumnado.

Ítem 2.- Educar en inclusión fomenta valores esenciales en los alumnos/as, como la tolerancia y el respeto.

Ítem 3.- La educación inclusiva ayuda a que el alumnado acepte y normalice la diversidad.

Ítem 4.- Todos los alumnos/as, independientemente de su grado de discapacidad o de dificultad de aprendizaje, es capaz de aprender en el aula ordinaria.

Ítem 5.- Lograr una educación inclusiva es más difícil en unas materias que en otras.

Ítem 6.- La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes.

Ítem 7.- Estoy a favor de la inclusión en las aulas ordinarias.

Ítem 8.- Tengo información suficiente para enseñar a mis alumnos/as, incluso a los alumnos/as con NEE.

Ítem 9.- Tengo formación suficiente en Sistemas de Comunicación Alternativo, como Lenguaje de Signos, para poder comunicarme con alumnos/as con sordera.

Ítem 10.- Soy capaz de crear recursos que propicien el aprendizaje de todos mis alumnos/as.

Ítem 11.- Los centros educativos están dotados de material necesario para hacer frente a las diferentes necesidades.

Ítem 12.- Cuento con la ayuda del profesional de Audición y Lenguaje.

Ítem 13.- El tiempo es escaso para atender a los alumnos/as con NEE.

Ítem 14.- Un solo docente puede hacer frente a la educación integral de todos los alumnos/as.

ANEXO III

Cuestionario de Dotación de los Colegios Rurales

Ítem 1.- ¿Hay especialista de Audición y Lenguaje en el centro?

- a. Sí
- b. Es itinerante
- c. No

Ítem 2.- En caso de ser afirmativa la pregunta anterior, ¿cuántas horas dedica a cada centro?

Ítem 3.- ¿Cree que es suficiente para poder llevar un correcto seguimiento del alumnado?

- a. Sí
- b. No

Ítem 4.- En la actualidad, ¿se les proporciona intervención a todo el alumnado con Necesidades Educativas Especiales?

- a. Sí
- b. No
- c. Solo con apoyo de docentes no especialistas en Audición y Lenguaje

Ítem 5.- El alumnado que recibe sesiones de intervención de Audición y Lenguaje lo hace:

- a. Exclusivamente fuera del aula ordinaria, individualmente.
- b. Exclusivamente dentro del aula ordinaria.
- c. Equitativamente. Tanto fuera, de forma individual como dentro del aula ordinaria, en grupo.

Ítem 6.- ¿Considera un desafío crear una educación totalmente inclusiva en las aulas ordinarias haciendo frente a las necesidades de cada alumno/a?

- a. Sí
- b. No

Ítem 7.- ¿Qué tipo de recursos harían falta? (profesionales, académicos, personales...)

Ítem 8.- Numerosos autores destacan la importancia de una relación estrecha entre familia-docente para fomentar la inclusión, ¿está de acuerdo?

- a. Sí
- b. No
- c. Parcialmente sí

Ítem 9.- Justifique la respuesta anterior

Ítem 10.- En su centro docente, ¿se sigue algún método de innovación educativa de carácter inclusivo?

- a. Sí
- b. No

Ítem 11.- En caso de ser afirmativa la respuesta anterior, ¿de cuál de trata?