

Qué podemos aprender de la escuela en el medio rural: un estudio de caso

What Can we Learn from the School in Rural Areas: a Case Study

Mireya Blanco-Tascón* y Enrique-Javier Díez-Gutiérrez**

Recibido: 12 de diciembre de 2024 Aceptado: 6 de junio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Blanco-Tascón, M, y Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Qué podemos aprender de la escuela en el medio rural: un estudio de caso. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 104-121. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.20981>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.20981>

RESUMEN

La escuela rural sigue siendo una gran desconocida. No solo en la formación inicial y permanente del profesorado sino también en una sociedad eminentemente urbana donde la España vaciada y aquellas instituciones que la vertebran solo aparecen de forma esporádica y circunstancial en la preocupación y la agenda social y política. El objetivo de esta investigación ha sido analizar las características y conocer las potencialidades de la escuela en el medio rural. Para llevarlo a cabo se ha realizado un estudio de caso de una escuela en el medio rural situada en un municipio de la montaña central de León (España). La metodología, de corte cualitativo, pretendía indagar en la percepción que tiene el profesorado y el alumnado sobre la realidad y las aportaciones y límites de la escuela rural. Para ello se recopilaron los datos discursivos de docentes y alumnos a través de un trabajo de campo cualitativo, adoptando la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión como instrumentos de recogida de información. Tras el análisis de los datos, este estudio sugiere que la baja ratio, las aulas multigrado, la atención individualizada, la relación con el entorno, así como la autonomía y cooperación del alumnado son las potencialidades más destacadas de la comunidad educativa rural. Se discute en las conclusiones si estas potencialidades pueden suponer un revulsivo para recuperar, desde la educación, esa España vaciada y si son características que la escuela urbana debiera “aprender” de su, así considerada, “hermana menor” que quizás le pueda dar algunas lecciones.

Palabras clave: escuela rural; entorno; comunidad; recursos; aulas multigrado; etnografía educativa

ABSTRACT

Rural schools continue to be largely unknown. Not only in initial and ongoing teacher training, but also in an eminently urban society where empty Spain and the institutions that form its backbone only appear sporadically and circumstantially in social and political concerns and agendas. The aim of this research has been to analyse the characteristics and to find out about the potential of schools in rural areas. In order to do so, a case study was carried out of a rural school located in a municipality in the central mountains of León (Spain). The methodology, of a qualitative nature, aimed to investigate the perception that teachers and students have of the reality and the contributions and limits of rural schools. For this purpose, discursive data were collected from teachers and students through qualitative fieldwork, adopting the semi-structured interview and the discussion group as instruments for collecting information. After analysing the data, this study suggests that low ratios, multi-grade classrooms, individualised attention, the relationship with the environment, as well as the autonomy and cooperation of students are the most outstanding potentialities of the rural educational community. In the conclusions, it is discussed whether these potentialities can be a revulsive to recover, from education, that emptied Spain and whether they are characteristics that the urban school should ‘learn’ from its, so considered, ‘little sister’ that can perhaps give it some lessons.

Keywords: rural school; environment; community; resources; multigrade classrooms; educational ethnography



*Mireya Blanco-Tascón [0009-0008-9514-5056](https://orcid.org/0009-0008-9514-5056)
Universidad de León (España)
mblant01@estudiantes.unileon.es

**Enrique-Javier Díez-Gutiérrez [0000-0003-3399-5318](https://orcid.org/0000-0003-3399-5318)
Universidad de León (España)
enrique.diez@unileon.es



1. INTRODUCCIÓN

Habitualmente se comenta que cuando se cierra una escuela se despuebla una nueva zona rural (Monge et al., 2020). De hecho, las escuelas son espacios de futuro, de esperanza, de nuevas posibilidades no solo porque forman a futuras generaciones que podrán habitar esos espacios sino porque también son síntomas de que las zonas rurales se mantienen y tienen futuro (Díez-Prieto, 2024). La despoblación de las zonas rurales tiene en las escuelas una de las luchas cruciales por el futuro que permita vertebrar alternativas en esa España vaciada que va ampliando la geografía de la desertificación poblacional en una sociedad que cada vez se concentra más en las zonas costeras, en los polos industriales y en las grandes urbes que crecen a un ritmo exponencial, al margen de toda consideración de lo que podría considerarse una escala humana y pensada para habitar desde un enfoque ecosistémico viable. Por eso, una de las batallas que los habitantes de las zonas rurales están librando es mantener abiertas las escuelas de sus localidades, incluso con pocos niños y niñas (Moraleda-Ruano & Bernal-Romero, 2025; Pueyo, 2021).

Las zonas rurales se están convirtiendo en “zonas de sacrificio” donde instalar macropolígonos de “renovables” (fotovoltaicas y eólicas) para alimentar la demanda cada vez creciente de energía de esos polos industriales de producción y consumo, en una espiral acelerada que está devorando los recursos de un planeta limitado. Si a esto unimos el proceso de desertificación que se está produciendo de forma acelerada en todo el territorio del Estado español, los megaproyectos de AVE que perforan los acuíferos de las zonas de pastos en las montañas (Rivas, 2021), el recorte y desatención de los servicios sociales en estas zonas rurales, sobre todo las más aisladas, lo que estamos constatando son las consecuencias de políticas de abandono del mundo rural (García & Espejo, 2019). La despoblación acelerada de las zonas rurales en España es la consecuencia de esas políticas (Díez-Gutiérrez, 2025). Y ahora que grandes proyectos de “capitalismo verde” han descubierto el mundo rural como un espacio semiabandonado, una zona sin resistencias porque no hay a penas gente que se oponga, vemos cómo están desembarcando en ellos para utilizarlos como espacios de extracción de beneficios, “alicatando” sus suelos con macroparques fotovoltaicos y sus montes con macropolígonos eólicos. Además de utilizarlos también como vertederos de residuos sólidos industriales, muchos de ellos peligrosos, o para la colocación de macrogranjas de explotaciones ganaderas estabuladas intensivas, que apenas generan puestos de trabajo, pero que contaminan la tierra y los acuíferos (Espinoza, 2022).

Esta despoblación de las zonas rurales, provocada por un siglo de políticas de abandono conlleva un “vaciamiento sociocultural”, una memoria fragmentada, un tejido social desestructurado, una romantización neorrural y una desidia institucional (Alamá-Sabater et al., 2019) que afecta significativamente la vida social, cultural, educativa y vital de estas zonas, generando una violencia silenciosa de soledad, olvido y desmemoria: desaparición de saberes, tradiciones y formas de relación colectiva, desestructuración de tejido asociativo, silenciamiento de reivindicaciones, relegación de sus prioridades y olvido administrativo de sus necesidades. Este vaciamiento sociocultural y vital no solo destruye la diversidad geográfica, sino también la diversidad poblacional y territorial (Poeta, 2019). Transforma el mundo y la vida rural en espacio desierto y vaciado de futuro y de esperanza, un espacio sin capacidad de resistir, sin memoria o con una memoria profundamente fragmentada que queda solo en quienes no han podido migrar y se les considera que se han quedado porque no han tenido la oportunidad de “triunfar” (García & Espejo, 2019).

Por eso tenemos que poner en valor el movimiento de resistencia desde la “España vaciada” que se ha levantado frente a esas políticas del olvido y la relegación del mundo rural y que no solo plantean demandas y reivindicaciones, sino que hacen propuestas desde la experiencia y los saberes del mundo rural. Desde este “espacio diferencial” frente a la homogeneización urbana y sus rígidas formas de vida capitalista, marcadas por el consumo, la competición y la concentración, recuperando otros modelos de habitar social, cultural y vital en el planeta. Pueden ser la oportunidad para repensar el modelo económico, social, cultural y educativo poniendo en el centro una ecología de sostenibilidad del planeta, de la vida y de las futuras generaciones que reivindique una vida digna en todos sus territorios (Jiménez, 2024).

Una alternativa a la España vaciada no solo se tiene que hacer con políticas económicas, sociales y culturales, que también, sino que también deben ser acompañadas por políticas educativas que pongan en valor la escuela rural (Diéz-Gutiérrez, 2025) pues ésta juega un papel crucial en la lucha contra la despoblación, ya que es un factor clave para dar oportunidades de futuro a la población joven en las zonas rurales y de esperanza si se implica también en proyectos comunitarios que sean fuentes de alternativas en estos espacios (Pueyo, 2021). Porque la escuela rural no solo mantiene la población, sino que también vertebra el territorio, convirtiéndose en un referente, tanto en lo educativo como en lo cultural y en lo social (Zurro & Rueda, 2018).

Por eso el objetivo principal de este estudio ha sido identificar las potencialidades de la escuela en el medio rural en la actualidad a través del estudio de un caso particular. A partir de este objetivo general, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la organización, la gestión, el liderazgo y la coordinación de la escuela en el medio rural y la administración educativa, analizando la dinámica de funcionamiento, las demandas administrativas, los recursos facilitados y el apoyo recibido por la administración.
- Identificar las potencialidades e inconvenientes curriculares y didácticos de un centro educativo en el medio rural analizando las metodologías y pedagogías empleadas por los y las docentes en la escuela en el medio rural.
- Indagar en la relación de la escuela con las familias y el contexto socio comunitario rural y cultural, investigando la vinculación y participación real de la comunidad educativa con el centro escolar.

2. MÉTODO

El diseño metodológico utilizado es el propio de un estudio de caso, fundamentalmente de tipo cualitativo y etnográfico (Britton-Jiménez et al., 2021). Al ser un estudio de caso, la perspectiva personal, las vivencias y experiencias de las personas participantes pueden extrapolarse a otros casos que tengan características similares en zonas rurales. Se pretende, pues, propiciar una «descripción densa» —sirviéndonos del término acuñado por Gilbert Ryle (Geertz, 1983)—. Las metodologías cualitativas intentan acceder a cómo las personas interpretan “lo real”, y cómo estas interpretaciones dirigen sus acciones. Es decir, se quiere observar la realidad a través de las vivencias de las personas entrevistadas (Ortiz, 2015). La línea etnográfica se centrará en describir los aspectos fundamentales de la cultura escolar de una comunidad educativa y social (Aguirre, 1995).

Los estudios de caso se pueden emplear para distinta finalidad (descriptiva, explicativa y exploratoria). El objeto de esta investigación es explicativo, ya que tiene la intención de indagar y explicar las características de un fenómeno en profundidad y de las interrelaciones que mantienen entre sí los factores implicados. Es uno de los métodos más adecuados para conocer la realidad de una situación, ya que permite analizar el objeto de estudio en su contexto real, extrayendo directamente la esencia del tema investigado (Jiménez-Chaves, 2012). Además, este tipo de investigaciones aportan contribuciones teóricas y/o prácticas al conocimiento. Las teóricas hacen referencia al aporte de la investigación al conocimiento y a la teoría existente, y las prácticas se refieren al aporte de la investigación en las ciencias sociales (Canta y Quesada, 2021). Esto se vincula con la capacidad de transferibilidad que posee este método, ya que se proporciona toda la información posible al lector para que pueda “transferir” los resultados obtenidos a otros contextos o grupos en situaciones o circunstancias similares. Incluso algunos autores y autoras lo proponen como alternativa a la generalización estadística (Aráoz y Pinto, 2021).

Para poder realizar este estudio fue necesaria la participación de un colegio público, situado en una localidad de la montaña central de León. Es un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Actualmente hay 45 alumnos y alumnas y abarca desde el 2º ciclo de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. Mantienen la graduación por cursos, pero en las clases se agrupan por ciclos.

La recogida de información se llevó a cabo a través de tres instrumentos de investigación que permitieron triangular los datos obtenidos y complementar el abordaje desde diversas perspectivas: entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión y análisis documental.

Se llevaron a cabo 6 entrevistas a docentes, todas ellas mujeres. Tres residen en localidades cercanas al colegio y las tres restantes en área urbana. Cuentan con experiencia docente previa en otros centros de la comunidad de Castilla y León y actualmente imparten docencia en este centro. Por otro lado, se llevó a cabo un grupo de discusión con el alumnado de 6ºEP, tres chicas y cinco chicos, con edades comprendidas entre los 11-12 años y todos ellos habitantes de la zona. Se analizaron diversos documentos del centro, así como la página web de la escuela, donde se extrajeron la mayor parte de los datos descriptivos, y publicaciones de los periódicos de la comarca de León relacionadas con el centro.

A partir de la lectura, relectura y el análisis de los datos obtenidos, a través de los tres instrumentos de investigación, fueron surgiendo aquellas categorías en las que se fueron agrupando dichos datos. Estos datos se analizaron hasta saturar las categorías. A partir de ahí, se escogieron las categorías principales y más redundantes que aparecían, bajo las cuales se agruparon aquellos aspectos positivos y negativos que fueron apareciendo en los discursos y en la documentación revisada a través de los conceptos más señalados por los participantes. Lo cual finalmente permitió establecer relaciones entre los distintos conceptos, aspectos y categorías (Finol y Vera, 2020) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Sistema categorial

Categoría	Aspectos positivos	Aspectos negativos
1. Organización del centro: agrupamientos, coordinación, estructura y presupuesto	1.1 Agrupamientos 1.2 Coordinación docente 1.3 Estructura del centro	1.4 Presupuesto económico 1.5 Cupo docente
2. Metodologías y pedagogías utilizadas en el aula	2.1 Reorganización del contenido 2.2 Elaboración propia del material 2.3 Adaptaciones al aula/alumnado 2.4 Facilidades de las TIC	2.5 Tiempo invertido 2.6 Coste económico 2.7 Falta de representación 2.8 Uso excesivo TIC
3. Cultura y exploración del entorno	3.1 Saberes y actividades 3.2 Cultura y tradiciones	3.3 Limitación de actividades
4. Comunicación centro-comunidad	4.1 Apoyo del ayuntamiento 4.2 Apoyo no docente 4.3 Participación de las familias 4.4 Colaboración con la comunidad	4.5 Escasa participación de familias
5. Permanencia en el entorno rural	5.1 Sentimiento de identidad 5.2 Satisfacción 5.3 Conclusiones favorables	5.4 Sentimiento de minusvaloración 5.5 Políticas desequilibradas 5.6 Conclusiones desfavorables

Nota: elaboración propia

El proceso del estudio se hizo de forma oficial, cuidando los aspectos éticos y la información a las personas participantes en todo momento. Para ello se contactó inicialmente con la directora del colegio para exponer la propuesta de investigación. Una vez lograda la colaboración del centro, se procedió a enviar los consentimientos informados a las familias/tutores del alumnado que iban a participar en el grupo de discusión, donde se explicaba la actividad que iba a realizarse, el propósito del estudio y quién iba a llevarlo a cabo. En el caso de las entrevistas, las maestras expresaron el consentimiento a través de la grabación de las mismas.

El estudio se dividió en dos fases. En la primera se llevó a cabo el grupo de discusión con los 8 alumnos y alumnas que componen la clase de 6ºEP. La duración fue de 1 hora, aproximadamente. Durante el desarrollo del debate se plantearon las preguntas establecidas a través de un guión, aunque se formularon otras preguntas secundarias siguiendo el hilo conductor de la temática principal. En la segunda fase se realizaron las entrevistas a los miembros del profesorado concertando citas individuales. La duración de las entrevistas osciló entre los 40 y los 60 minutos. De igual forma, se realizaron las preguntas del guión establecido, y otras preguntas secundarias en función de las respuestas de las personas entrevistadas, ya que al ser una entrevista semiestructurada permitía esta flexibilidad.

3. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados organizados en función de las categorías obtenidas en la investigación y que se han expuesto en la Tabla 1.

3.1. Organización del centro: agrupamientos, coordinación, estructura y presupuesto

El primer tema abordado en el trabajo de campo es la estructura organizativa del centro. Las profesoras entrevistadas coinciden en que la forma de trabajar es diferente respecto a otros centros y que, por esa misma razón, requiere mucho trabajo previo, tener una buena planificación y sobre todo saber adaptarse a esa realidad: trabajar con alumnado de diferentes edades en una misma aula.

“Al tener dos cursos en la misma aula yo suelo tener la programación muy muy marcada porque si no me vuelvo loca [...] lo tengo que apuntar absolutamente todo [...] normalmente lo que hago a la hora de programar es “romper” los libros y adaptarlos a mi realidad, que son dos cursos en la misma aula. Entonces, intento que todas las asignaturas a la hora de explicar sean lo mismo, aunque después 5º se quedé aquí y 6º se vaya un poco más arriba”. (Entrevista 5-AP)

Por ello, consideran que la formación y experiencia docente previa es fundamental para trabajar en estos centros, algo que confiesan que no siempre se da (refiriéndose especialmente a que en la formación inicial no han tenido formación específica referida a la escuela rural).

Tanto las maestras como el alumnado participante coinciden en que estar divididos por ciclos es una distribución ideal y que el trabajo en equipo es beneficioso.

“ [...] trabajar por ciclos es complicado cuando es la primera vez que lo haces, pero cuando aprendes a trabajar por ciclos es la distribución ideal, siempre y cuando tengas tiempo para organizarte”. (Entrevista 3-VD)

“La verdad que nos llevamos bien, hacemos todas las cosas bien, nos ayudamos mucho [...]”. (Participante 8-IG)

En este sentido, señalar que uno de los aspectos más resaltados como positivo es la organización educativa multigrado, donde el profesor o la profesora enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase. Se valora que no solo se favorece el respeto de las diferencias y la atención a la diversidad de una forma global, buscando conseguir los objetivos que se pretenden a través de muy diversos caminos de desarrollo y aprendizaje, sino que se potencia el trabajo cooperativo como estrategia metodológica y filosofía educativa donde el alumnado se ayuda a aprender entre sí y de esta forma también se educa en la corresponsabilidad (Díaz y Marín, 2024; Rodríguez y Amando, 2024).

Asimismo, sobre la coordinación docente, las entrevistadas afirman que existe muy buena comunicación entre ellas y que hay buen ambiente en el claustro debido al bajo número de maestras que lo conforman. Lo cual facilita la comunicación, la relación y el trabajo conjunto.

“Este año somos todo chicas, pero nos llevamos muy bien, hay una relación ... de contarnos absolutamente todo lo que sucede en el aula. Como somos tan pocas, no necesitamos reuniones específicas, simplemente en un rato comiendo nos contamos [...]”. (Entrevista 5-AP)

Otro de los aspectos señalados es el denominado “cupos docentes”, haciendo referencia a que los centros rurales suelen tener una parte importante de la plantilla docente temporal y rotatoria,

que cambia cada curso escolar, pues la escuela rural sigue siendo una alternativa de destino docente elegido por profesorado interino con las calificaciones menores y con menos experiencia, en muchas ocasiones como mero tránsito hacia la estabilidad educativa en los centros escolares de las grandes ciudades. Lo cual genera problemas de continuidad de los proyectos educativos iniciados y de coordinación de los equipos docentes, que tienen que volver a empezar de nuevo con el profesorado de reciente incorporación cada vez que se inicia un curso escolar.

La definición de este tipo de centro es un proceso complejo, ya que presenta características particulares sobre los agrupamientos, el funcionamiento y la metodología. Tal y como puede verse en los extractos, se presentan ideas diferentes sobre el concepto de escuela rural.

“[...] yo llevo muchos aquí y me gusta cómo se trabaja en este centro, que aunque no sea un centro rural en el sentido de que no es un CRA, pero tampoco es un colegio de ciudad, es en un pueblo y a mí eso me encanta”. (Entrevista 1-LC)

“Desde mi punto de vista es un centro rural al cien por cien. Desde el trato y la relación que tenemos con los niños, con las familias... que son totalmente cercanas, hasta la relación con el entorno [...]”. (Entrevista 5-AP)

El centro se organiza en función del presupuesto que proporciona la Consejería de Educación de Castilla y León. Las elaboraciones discursivas critican el bajo presupuesto del que disponen, incluso advierten que llegan a invertir de su presupuesto personal para el material didáctico de su alumnado.

“Muchos de los materiales didácticos los haces tú, porque si quieres trabajar las letras Montessori pues las compras y las utilizas [...] y, a veces, el centro no lo costea porque tenemos un presupuesto y es el que hay para todos”. (Entrevista 4-OM)

3.2. Metodologías y pedagogías utilizadas en el aula

En este apartado se analizan los métodos y los materiales utilizados en las aulas de este centro. Unificar el contenido que se va a impartir, es una de las tareas más laboriosas de los docentes rurales, sin perder de vista el currículo oficial y los objetivos de cada curso y ciclo.

“Por ejemplo, en 5º y 6º, como tienen más o menos los mismos temas, un poquito más ampliado en 6º, pues a lo mejor, cuando un mismo tema en un curso lo dan en el tema 1 y en el otro lo dan en el tema 4, entonces los reagrupó y los voy adaptando para aprovechar las sesiones. Es que ahora con la LOMLOE cada curso tiene diferentes horarios, es un poco complicado”. (Entrevista 1-LC)

En segundo lugar, podemos observar las distintas valoraciones sobre el uso del libro de texto, como uno de los dispositivos que más condicionan los contenidos y el currículum de los centros educativos. Van desde su utilización como elemento indispensable en las clases hasta quienes prescinden de él y valoran la elaboración de su propio material para trabajar en el aula. No obstante, alguna de las profesoras comentaba que estas decisiones no solo dependen de su valoración profesional sobre los libros de texto, sino que también dependen de su situación laboral, ya que puede verse que algunas maestras están de acuerdo en no utilizar libros de texto, pero su situación no lo permite.

“Como yo soy interina prefiero tener un libro, y sobre ese libro me adapto. Si yo estuviera definitiva en un colegio rural, seguro que quitaría los libros, pediría a los padres el dinero que se gastan en los libros y lo gastaría en fotocopias y haría mi propio material, porque yo tengo mi propio material, pero yo no puedo llegar y decir: no es que mira yo quiero este año esto y al siguiente qué”. (Entrevista 2-RL)

Sin embargo, a la mayor parte de las maestras no les gusta utilizar libros de texto y prefieren elaborar su propio material.

“A mí no me gustan los materiales curriculares, pero sí que entiendo que son un buen apoyo. Yo elaboro mucho material didáctico, es lo que mejor me funciona, o sea que si pudiera los materiales curriculares los quitaría”. (Entrevista 4-OM)

Otra de las razones que han incentivado eliminar progresivamente el material curricular en este centro, y que consideramos muy relevante dado que coincide con diversas investigaciones sobre este tema (Díez-gutiérrez, 2023), ha sido la escasa o nula representación del medio rural en los libros de texto.

“La decisión definitivamente se tomó hace unos años [...] a mi me pasó que estábamos en matemáticas resolviendo un problema del libro y los niños no eran capaces de resolverlo y me pidieron ayuda. El enunciado del problema decía una cosa así:

Los niños de 2º han traído fruta para el recreo: 8 niños han traído manzana, 7 han traído fresas, etc. ¿Cuántos niños de la clase han traído fruta en total?

Entonces un niño sale a escribirlo en la pizarra, me lo explican y me dicen: que todos estos datos son de los niños de 2º, pero luego nos pregunta por la fruta de todos los niños de la clase, y no nos ha dicho qué fruta han traído los niños de 1º. Y claro, les expliqué qué hay coles que son muy grandes y una clase está toda llena de niños de 2º. Claro, ellos de primeras no sabían resolverlo porque les faltaba el dato de los niños de 1º. Después de esto dije: se acabó. No puede ser que estos niños nunca jamás se sientan representados en sus libros de texto” (Entrevista 3-VD)

Un punto a destacar es que la metodología utilizada es diferente respecto a otros centros, por lo que deben adaptar los contenidos a las características de la clase y del alumnado.

“Por ejemplo yo tengo la misma editorial aquí en este colegio, que en el colegio de León, sin embargo, la metodología es diferente porque las características del colegio son distintas aunque tienes el mismo libro, lo adaptas a las características de los alumnos”. (Entrevista 1-LC)

Incluso existe cierta disconformidad en las metodologías que proponen los materiales curriculares, por lo que en ocasiones utilizan otros métodos, citando entre ellos el ABP (aprendizaje basado en proyectos), el estudio de casos, la investigación e incluso lo que denominan el “aprendizaje basado en personas” (Murillo, 2024) cuando intervienen personas del entorno para explicar, comunicar o realizar un taller sobre aquello que conocen y de lo que tienen experiencia en su campo profesional o de interés, lo cual facilita interacciones con el contexto que generan aprendizajes significativos y situados, enriquecedores e intensos.

“Estoy de acuerdo con el currículo que nos marca la ley, dividido por áreas y los saberes básicos que se dan en cada área y demás, pero no estoy de acuerdo muchas veces en como hacen los métodos, porque muchas veces no están pensados para que lo utilice un niño de 3 años, a veces los contenidos no se corresponden con las edades. Entonces cuando llevas años viendo muchos métodos... es difícil elegir”. (Entrevista 4-OM)

Otro de los recursos más utilizados en las aulas son las TIC. El alumnado indica que el centro se encuentra bien dotado y que disponen de multitud de dispositivos. Aunque sea un recurso muy útil, los docentes coinciden en que los utilizan pero en su justa medida, como una herramienta complementaria, no como elementos imprescindibles en el aula. Señalan que su uso excesivo es peligroso y que puede influir como elemento distractor respecto a los aprendizajes básicos de los estudiantes, por la sobreestimulación de pantallas en continua interacción y por la pérdida de tiempo ante una inmensa cantidad de información que, en muchas ocasiones, no es contrastada ni se sabe filtrar adecuadamente.

“Me gusta la tecnología pero no en el aula, me parece que nos metemos demasiado en pantallas [...] sí que hago que ellos controlen [...] les mando tareas al *teams*, correcciones, que sepan utilizar el correo electrónico... para que se vayan acostumbrando porque en el instituto lo van a necesitar. Quiero que sepan lo básico, pero no soy de encender la pizarra para jugar a algún juego... [...] en general, las uso con gotitas. La tecnología hay que saber usarla, no que nos use la tecnología a nosotros... ¿es buena? sí y es necesaria, pero en su justa medida”. (Entrevista 5-AP)

3.3. Cultura y exploración del entorno

Los estudiantes afirman que, la mayor parte del tiempo, las clases se imparten en el aula, aunque hay momentos en los que se llevan a cabo actividades relacionadas con la exploración y el cuidado del entorno, que les motivan y les ayudan a estar en contacto con el contexto en el que viven.

“En Valores pusimos varios lugares y salimos a ver que hay, vemos que podemos mejorar, qué hacer si lo podemos arreglar nosotros, los desperfectos [...], si no le mandamos una carta al ayuntamiento [...]. Por ejemplo, si hay un tornillo desajustado la profe trae las herramientas y lo arreglamos y ya está o si hay algún agujero lo tapamos [...] También hemos puesto carteles de no tirar basura y no grafitear”. (Participante 3-JS, Participante 7-MC y Participante 8-IG)

Los docentes coinciden que en y desde el centro también se promueven actividades tradicionales y culturales, tanto de la región como de su entorno más próximo, sobre todo las relacionadas con el deporte y la música tradicional.

“Se trabajan mucho las tradiciones en todo, la lucha leonesa por ejemplo, hay tantos luchadores que no caben [...] Yo por ejemplo, que doy MAE a 3º y 4º lo llamamos directamente cultura leonesa, trabajamos un montón sobre ellas: en carnavales nos disfrazamos de antrújos, celebramos Samhain”. (Entrevista 3-VD)

“¡Ay, muchísimas! Yo les doy música tradicional a tope [...] los de 5º y 6º aprenden las panaderas [...]. Canciones y ritmos tradicionales es algo que aparece en el currículo, pero yo les meto muchísimo de eso. Porque es que ahora no se aprende en la plaza del pueblo, si no lo enseñas aquí se pierde, y además les gusta mucho”. (Entrevista 6-CG)

3.4. Comunicación centro-comunidad

A continuación, se comentará el discurso de los participantes sobre la relación del colegio con el pueblo. Existen varios agentes implicados, pero los más relevantes son: el ayuntamiento, el cuerpo no docente, las familias y los vecinos.

Todas las personas entrevistadas coinciden en que la relación con el ayuntamiento es excelente y que actualmente es uno de los pilares que sostienen el centro. Ya que se encarga de financiar ciertos recursos materiales e infraestructuras que son las que les corresponden por sus competencias, pero que están siempre atentos y con clara intención de ayudar y colaborar.

“La suerte que hay aquí, es que el ayuntamiento se ha implicado mucho. Hace 2 o 3 años se implicó y da los libros a los niños, a todos los matriculados en este colegio. Eso es un apoyo para el colegio [...] se implica de una manera extraordinaria, cualquier cosa que le pides ahí está apoyando, es una verdadera suerte”. (Entrevista 1-LC)

El apoyo no docente, aunque fue mencionado en menor medida que el ayuntamiento, también se valoró positivamente. Haciendo especial referencia al servicio de limpieza y de comedor que es de cercanía y con productos del entorno. Es algo que con frecuencia no se toma en cuenta, pero que son parte fundamental del entorno educativo con el que cuenta la comunidad para apoyar y colaborar en la acción de enseñanza y aprendizaje.

“Con el apoyo no docente estamos encantadas tanto con el servicio de limpieza como con el servicio de comedor. Son gente de la zona y se implican mucho, nosotros aquí por ejemplo no tenemos servicio de catering, la cocinera es quien hace todo, además es que les cuida mucho. Con el transporte lo mismo, los conductores y las cuidadoras se encargan de estar en contacto con los padres de los niños para informarles de lo que sea. El soporte que tenemos es brutal, yo no me he visto en otra, es una de las razones por las que funciona tan bien el cole”. (Entrevista 3-VD)

Las maestras señalan que la participación de las familias no es elevada, pero algunas de ellas sí están implicadas en actividades que se realizan en el aula, ya que su colaboración es muy provechosa para el alumnado. La metodología por proyectos ayuda a que esas familias puedan implicarse y participar activamente en el trabajo del centro.

“Creo que funciona muy bien el trabajo por proyectos porque implica a la familia y eso a las familias les gusta y te ayudan muchísimo [...] se implican, te conocen, vienen a exponer al aula cosas [...]”. (Entrevista 4-OM)

Un aspecto muy concreto que señalan como una dificultad es que actualmente el alumnado va perdiendo la referencia del sentido de comunidad familiar, poniendo como ejemplo que carecen de experiencia en lo que eran tradicionalmente las familias más extensas. Ahora están inmersos en un núcleo familiar más pequeño y desconocen o no se relacionan tanto con el resto de familiares cercanos.

“Ellos ahora están muy encerrados en su padre, su madre y sus hermanos y antes era más como: tenías abuelos, primos [...] Por ejemplo ahora sí que se ve que este año, hicimos un árbol genealógico y muchos de ellos no sabían el nombre de los abuelos, entonces eso te llama la atención porque ahora la relación son padres, hermanos y poco más allá”. (Entrevista 4-OM)

Por último, cabe mencionar la satisfacción de la comunidad educativa con los vecinos del pueblo, asociaciones del municipio, etc. En general, afirman que se realizan varias actividades en las que gente externa visita el colegio o el colegio participa en ellas.

“Hicimos una actividad de villancicos y cantaron con el coro de aquí de Matallana, luego bailaron dos o tres canciones [...]. Estas actividades les gusta mucho porque había abuelas que estaban en el coro, entonces claro, me decían: es que no te imaginas lo que es para mí cantar con mi nieta, que nunca tuve la oportunidad. Todas estas cosas son de valorar y que hay que hacerlas, porque esta zona tiene lo que tiene [...]”. (Entrevista 4-OM)

“Luego, el de la miel viene al cole [...] cada vez que le llamamos viene encantado. Nos trajo el curso pasado hasta panales con abejas en cajas [...] y les enseñó a los niños todo el proceso de la miel [...]”. (Entrevista 6-CG)

3.5. Permanencia en el entorno rural

En este último apartado se expondrán varias cuestiones relacionadas con la valoración del entorno. El sentimiento de identidad es uno de los factores que mantienen vivos a los pueblos, por ello, los valores que transmiten las familias y los docentes al alumnado son clave para la idea que desarrollen en el futuro sobre “lo rural”. Aunque se exponen opiniones contrapuestas sobre este tema, en general, se manifiesta que la mayor parte del alumnado creen que abandonarán el mundo rural para continuar su vida académica, pero se valora la posibilidad de permanecer en él, aunque su trabajo no se encuentre ahí.

“Hay de todo, aunque sé seguro que un par de ellos su vida va a estar en el pueblo, pero el resto yo creo que sí que estudiarán y tendrán trabajos fuera de este entorno porque realmente aquí no hay apenas, pero puede que su vida si la hagan en un pueblo [...] Sí, porque muchos de los padres viven aquí, pero trabajan en León...y yo creo que eso se contagia”. (Entrevista 5-AP)

El alumnado coincide en señalar que están dispuestos a vivir y a trabajar fuera del pueblo, pero que siempre les gustaría regresar, además de manifestar fuertes sentimientos de arraigo.

“Por ejemplo, si tienes un trabajo y te mandan ir un mes a estados unidos y volver ... pero no quedarme allí a vivir [...] yo me caso con el pueblo [...]”. (Participante 5-CF y Participante 8-IG)

Sin embargo, han surgido sentimientos de minusvaloración sobre el mundo rural en algunas elaboraciones discursivas de algunas de las personas entrevistadas sobre la visión que creen que su alumnado mantiene.

“Hay alumnos que sí, pero son minoría, creo que hay todavía un sentimiento de miedo e inferioridad en las familias que transmiten a los niños la sensación de que si quieren hacer

algo con su vida se tienen que ir de aquí. Es como: si te quedas aquí no te ha salido bien el plan”. (Entrevista 3-VD)

Respecto a la satisfacción de los docentes con su trabajo en la comunidad educativa rural todos han coincidido en que existen muchas más ventajas que inconvenientes.

“Al ser todo más en familia, vamos, tiene unas ventajas que hay que estar en ellas para verlas. Yo aquí estoy muy contenta, de hecho, continúo aquí y ojalá pueda continuar hasta que me jubile”. (Entrevista 1-LC)

“Yo vengo de León todos los días, vivo en León, no pido para León porque no quiero ir para un cole grande [...] Yo trabajo más a gusto aquí”. (Entrevista 6-CG)

Una de las ventajas más destacadas fue la cercanía y unión entre los distintos agentes de la comunidad educativa. Estas se basan en la convivencia, la confianza, la cooperación y el sentimiento de familiaridad.

“Es muy beneficioso para ellos porque se genera un buen clima en el aula, porque son muy cercanos, se conocen mucho y hay mucha confianza entre ellos. Luego la espontaneidad de las familias, los abuelos les cuidan mucho [...] hay mucha unión”. (Entrevista 4-OM)

Otra de las más citadas es la baja ratio del alumnado, pues consideran que el trabajo es mucho más provechoso, que se puede atender a la diversidad de forma más personalizada, que realmente hay una inclusión educativa y que permite utilizar metodologías y formas de trabajo centradas en el alumnado y acordes con su ritmo y evolución.

“Porque somos pocos niños y en una clase nos enteramos más de las cosas”. (Participante 6-AU)

La atención individualizada es un aspecto destacable en este centro, lo cual además permite que se pueden solucionar los problemas con rapidez y establecer una continuidad sólida y un seguimiento continuo del alumnado a lo largo de los cursos.

“La enseñanza individualizada es fantástica, en un centro grande, un niño puede estar callado y puedes decir: ay qué niño más bueno e igual es que no se está enterando de nada, y aquí lo ves y en dos segundos solucionas el problema”. (Entrevista 2-RL)

Algunas entrevistadas mencionan la capacidad de autonomía que desarrolla este alumnado, la responsabilidad y capacidad de cooperación que adquiere a lo largo de su vida escolar al estar en aulas multigrado lo cual les facilita ese sentido de corresponsabilidad y cuidado de los demás.

“[...] luego estos alumnos se hacen más independientes en su trabajo, porque cuando tienes que atender a dos cursos [...] también tienes que decirles: venga id haciendo esto o muchas veces corrigen entre ellos”. (Entrevista 5-AP)

Los aspectos desfavorables sobre escuela y el entorno rural fueron escasas, aunque se mencionan las pocas opciones de las que disponen los niños para convivir y establecer una mayor variedad de relaciones de amistad.

“En un entorno pequeño tienes que elegir, los niños de tu pueblo son los que son, los vecinos son los que son y sobre eso tienes que elegir. Los servicios que se van recortando [...]”.
(Entrevista 3-VD)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La idea principal de este estudio fue identificar las potencialidades de la escuela rural y describir los rasgos que la caracterizan en la actualidad.

La primera conclusión que podemos constatar es la necesidad de que las Facultades de Formación del Profesorado impartan una formación específica sobre la escuela rural y de las características propias de una educación en un contexto rural. Se necesita tener formación y, a ser posible, experiencia previa en el contexto rural, a través de prácticas en la formación inicial, para poder desempeñar una labor educativa más adecuada al contexto de este tipo de centros y de este entorno tan específico, muy diferente al urbano al que la mayoría de la población está acostumbrada a vivir, pues cada vez hay mayor concentración de la población en entornos urbanos. Algo que concuerda con otras investigaciones que afirman que la formación de los docentes sobre la escuela rural es escasa en su formación universitaria, siendo casi inexistentes las asignaturas específicas sobre la temática (Anzano et al., 2022; Domingo, 2023; Morales-Romo, 2017; Rivera-Olmo, 2024).

Un segundo aspecto que queremos destacar es la potencialidad educativa del agrupamiento multigrado. Un modelo que no solo es beneficioso para el alumnado, sino también para el docente. Con este tipo de agrupamiento se potencian aspectos como la atención a la diversidad y un enfoque mucho más inclusivo que procura no dejar a nadie atrás y atender de forma personalizada a cada alumno y alumna, el trabajo cooperativo y la autonomía (Díaz y Marín, 2024; Rodríguez y Amando, 2024). De esta forma podemos afirmar que esta sería una de las grandes enseñanzas que debería aprender al “escuela urbana” si quiere plantear un enfoque realmente inclusivo, que contemple también una educación lenta y adaptada a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado.

La coordinación docente se muestra como un valor imprescindible para el trabajo docente también en el entorno rural. Por una parte, se constata que el menor número de docentes la facilita y la hace satisfactoria, pero se constata la crítica hacia la administración educativa que no ha sabido establecer medidas, incentivos y una planificación efectiva para que la plantilla tienda a ser estable para permitir que los proyectos educativos tengan continuidad a lo largo del tiempo. Tal como constatan también otras investigaciones (González et al., 2020), la percepción de que la escuela y el entorno rural es un espacio “de segunda” o “marginal”, respecto a las posibilidades de triunfo y éxito que promueve el sistema capitalista a través de los medios de comunicación, provoca que la mayoría de los docentes no escojan estos destinos y que sean asignados a maestros/as noveles o en régimen de interinidad, dificultando la formación de un equipo docente estable.

Uno de los aspectos más cuestionado y criticado por los docentes es el presupuesto y los recursos económicos que reciben de la administración educativa. Manifiestan las dificultades que

tienen para conseguir el material el didáctico necesario en el aula, limitando así el funcionamiento adecuado del proceso de enseñanza aprendizaje. Para algunos expertos (Domingo, 2019) esto es muestra del desinterés político respecto a la escuela rural.

Respecto a la metodología y recursos utilizados en el aula se constata que el libro de texto sigue siendo utilizado, pero como material complementario, ya que la mayoría prefiere elaborar su propio material de trabajo para la docencia. Además, la escasa o nula representación del mundo rural en los libros de texto escolares ha impulsado que en este centro se utilicen cada vez menos, ya que consideran que no se adapta al contexto en el que está inmerso el alumnado (Díez-Gutiérrez, 2023). Domingo y Boix (2015) concuerdan en que el libro de texto es un recurso educativo que depende sobre todo del programa del profesorado y de sus convicciones pedagógicas. No obstante, a pesar de que buena parte de los docentes no aboguen por su utilización como elemento central, en ocasiones manifiestan que se ven obligados a ello por su situación de interinidad que les impide tener suficiente tiempo para elaborar materiales propios, debido a que se incorporan casi iniciado el curso, se tienen que desplazar diariamente y se tienen que adaptar a una dinámica ya establecida. García-Prieto et al. (2017) muestra que un 75,2% de los docentes reconocen el uso del libro de texto junto con otro material complementario.

En cuanto a las metodologías docentes utilizadas se señala la adaptación de los contenidos a cada alumno de forma flexible, dependiendo de sus características, reestructurándolos para poder impartir el mismo contenido a toda el aula y organizando sus programaciones de forma espiral y acumulativa. También se utilizan estrategias adaptadas al contexto, como el “aprendizaje basado en personas” (Murillo, 2024) ya que intervienen personas del entorno para explicar y trabajar aquello en lo que tienen experiencia en su campo profesional. Esto permite interactuar con el contexto en el que se encuentran inmersos.

Se utilizan también los recursos digitales (PDI, ordenadores, portátiles, tabletas, robots, etc.) como herramienta complementaria en la docencia. Aunque los docentes muestran su preocupación por el actual sobreuso de las pantallas, que también en el contexto rural se ha convertido en un fenómeno controvertido. Dado que la sobreexposición a las mismas puede no solo afectar negativamente a la concentración y al rendimiento académico (Cevallos et al., 2024; Salmerón y Delgado, 2019) sino que les puede aislar y descontextualizar de su propio entorno. No obstante, la investigación reciente señala que, bien utilizados, los beneficios superan con creces los efectos adversos que puedan promover (Rodríguez et al., 2023), especialmente en los contextos rurales, pues es imprescindible para el desarrollo de procesos de innovación y visibilización de estos centros (Marín y Álvarez, 2024).

En cuanto al tercer objetivo vemos cómo el contexto sociocomunitario y las actividades realizadas en él propician un modelo educativo comprometido con la comunidad en el que se valora la cultura en la que se encuentra inmerso la escuela y le dota de identidad propia y contextualizada (Ferrando et al., 2019). Por eso los docentes coinciden en la importancia de promover actividades relacionadas con la cultura y el cuidado del entorno.

Otro de los aspectos a destacar es la relación de la escuela con las familias es cercana y existe una comunicación fluida. En estos centros rurales se mantiene un contacto más estrecho y directo con las familias del entorno, ya que este modelo de sociedad rural acogedora crea una mayor

colaboración y también dependencia entre los miembros de la comunidad, especialmente ante las dificultades (García-Prieto et al., 2017; Matías-Solanilla & Vigo-Arrazola, 2020). Esto explica (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020) que las familias tienden a asistir a las actividades organizadas por la escuela y que participen de forma más activa que las familias de los centros urbanos, aunque en este estudio el profesorado expone que la participación de las familias no es elevada, aunque algunas sí colaboren en ciertas actividades.

Como conclusión final, señalar dos aspectos clave que aparecen en esta investigación (el menor número de alumnado y la posibilidad de autonomía y cooperación que conlleva el aula multigrado) e insistir en un aspecto controvertido ya señalado, pero que en esta investigación ha aparecido como condicionante clave (la estabilidad profesional de los docentes).

Los resultados indican que tener menor número de alumnado permite prestar atención individualizada y adaptar las necesidades de cada alumno. Por lo tanto, la baja ratio del alumnado es el factor principal que condiciona el resto de las características de esta escuela. Lo cual facilita la posibilidad de una atención personalizada y de un modelo de educación inclusiva, pero a la vez supone una debilidad en cuanto a la continuidad de la escuela dado que la zona rural se sigue vaciando y que un número muy reducido de alumnado exige una inversión económica alta que no siempre las administraciones educativas están dispuestas a sufragar.

Otro de los aspectos más destacados son la autonomía y la cooperación. La escuela rural, en este caso, apuesta por un proceso de enseñanza aprendizaje global, contextualizado y compartido, donde la multigraducción es una opción pedagógica y no un motivo estructural que facilita la progresiva autonomía del alumnado (Domingo, 2019; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). Alumnado de diferentes edades donde se aprovechan los diferentes niveles curriculares para promover el aprendizaje cooperativo, la metacognición, la ayuda mutua y donde el alumnado desarrolla mecanismos de resolución de tareas y de conflictos relacionados con las habilidades sociales y de convivencia básicas (Boix, 2011). Lo cual supone aprender también a través de la cooperación y la responsabilidad de trabajar conjuntamente con otros compañeros y compañeras a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el alumnado reflexiona conscientemente sobre su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, hay que señalar como aspectos carenciales o negativos el que aún se sigue percibiendo por parte del profesorado las escuelas rurales como una alternativa de destino docente a veces olvidada en la realidad educativa y como mero tránsito hacia la estabilidad profesional en los colegios urbanos, el destino al que se quiere ir aproximando buena parte de los docentes (Alonso-Losada y García-Prieto, 2024).

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Boixareu Universitaria.
- Alcaraz, S., Hernández, M., & Romero, E. (2020). Desigualdades educativas y respuesta institucional: Una investigación desde la perspectiva territorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 22-48.

- Alamá-Sabater, L., Budí, V., García-Álvarez, J. M., & Roig-Tierno, N. (2019). Using mixed research approaches to understand rural depopulation. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 99-120. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.06>
- Alonso-Losada, A., & García-Prieto, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (17), 91-105. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>
- Anzano Oto, S., Vázquez Toledo, S., & Liesa-Orús, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24(e27), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Aráoz, R., & Pinto, B. (2021). Criterios de validez de una investigación cualitativa: Tres vertientes epistemológicas para un mismo propósito. *Summa Psicológica UST*, 18(1), 47-56. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2021.18.485>
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas cualitativas para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación*, 34.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Britton-Jiménez, D., Casal-Funcasta, C., & Urraco-Solanilla, M. (2021). Diseño de investigación cualitativa: análisis de los factores más relevantes para implementar la enseñanza virtual en educación secundaria. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 147-170. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.620>
- Canta-Honores, J. L., & Quesada-Llanto, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786.
- Castaño, M. A., Carrillo, C., Martínez, M. E., Sánchez, J. A., Ríos, M. I., & Nicolás, M. D. (2017). *Guía Práctica de Grupos de Discusión para principiantes*. Universidad de Murcia.
- Cevallos, M. M., Medrano, D. C., Cacoango, W. I. y Maliza, W. I. Las TIC en el Proceso de Aprendizaje: Análisis de Efectos Adversos y Estrategias de Mitigación. *Revista científica dominio de las ciencias*, 10(2), 405-481. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3847>
- Díaz, Y., & Marín, J. A. (2024). La escuela rural en España: la educación multigrado como respuesta a derecho de la educación inclusiva y de calidad. In *Ventanas al universo desde sólidas raíces: la escuela rural y la igualdad de derechos en las sociedades modernas* (pp. 89-100). Dykinson.
- Díez-Prieto, A. (2024). La escuela rural en la España despoblada. *Educación(nos)*, 107, 4-6.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), 163-178. <https://doi.org/10.35362/rie9115493>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.594611>
- Domingo, L. (2019). Con la lupa puesta en la Escuela Rural española. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (2), 31-34.
- Domingo, L., & Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international Project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>

- Domingo, V. (2023). Una primera aproximación a la escuela rural en la formación docente inicial. In *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación: Revisiones, estudios y experiencias* (pp.1322-1329). Octaedro.
- Espinoza, L.E. (2022). ¿Es posible recuperar una zona de sacrificio? Apuntes para (re) pensar la recuperación desde la reparación y la transición socioecológica. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 9(17), 46-67.
- Ferrando, S., Chiva-Bartoll, O., & Peiró-Velert (2019). La realidad de la educación física en la escuela rural: una Revisión Sistemática. *Retos*, 36, 604-610.
- Finol, M., & Vera, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24.
- Frades, S. E. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284.
- García-Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C., & Pozuelos-Estrada, F. J. (2023). Escuelas del medio rural español en proceso de hibridación: estudio multicasos. Pensamiento Educativo, *Revista De Investigación Latinoamericana*, 60(1),1-15.
- García-Prieto, F. J., Pozuelos, F. J., & Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, 49, 2-18.
- García-Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- García, R. & Espejo, C. (2019). El círculo vicioso de la despoblación en el medio rural español: Teruel como caso de estudio. *Estudios Geográficos*, 80(286), 009.
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González, B., Cortés, P., & Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-21. 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860
- Jiménez, J. (2024). La escuela rural, la escuela vaciada. *Educar(nos)*, 107, 8-10.
- Jiménez-Chaves, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.
- Marín, J. A., & Álvarez, J. M. (2024). Desafíos de la escuela en el medio rural para la innovación educativa. In *Ventanas al universo desde sólidas raíces: la escuela rural y la igualdad de derechos en las sociedades modernas* (pp.103-120). Dykinson.
- Matías-Solanilla, E., & Vigo-Arrazola, M. 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://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Monge, C., Gómez, P., & Jiménez, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>

- Moraleda-Ruano, Á., & Bernal-Romero, T. (2025). La Escuela Rural en España en el Siglo XXI: Una Revisión Sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 1(407). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Morales-Romo, N. (2017). La escuela rural española desde el paradigma Nuevo Rural. Evolución y retos para el futuro. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>
- Murillo, J. L. (2024). Desmitificando y reconceptualizando las escuelas rurales. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 41, pp. 61-68). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Ortiz, G. (2015). La entrevista cualitativa. *Técnicas de Investigación Cuantitativas y Cualitativas*. <http://hdl.handle.net/10045/47795>
- Poeta, G. (2019). Rural depopulation, social resilience and context costs in the border municipalities of central Portugal. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 121-149. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.07>
- Pueyo, M. (2021). Escuela rural y transformación social. *Forum Aragón*, 32, 26-30.
- Rivas, P. (2021, noviembre 7). Una central eléctrica llamada España vaciada. *El Salto*. <https://bit.ly/4a3AXn6>
- Rivera-Olmo, J. (2024). ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>
- Rodríguez, B. A., & Amando Cano, A. (2024). Educación Multigrado en Territorios Rurales. *Revista Iberoamericana De Educación Rural*, 2(4), 1-3. <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.105>
- Rodríguez, J., Marín, D., López, S., & Castro, M. M. (2023). Tecnología y escuela rural. Avances y brechas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 139-157. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Salmerón, L., & Delgado, P. (2019). Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning/Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Culture and Education*, 31(3), 465-480.
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Zurro, J. J., & Rueda, J. D. (2018). Una nueva edad media para el mundo rural. Las políticas contra la despoblación y la incertidumbre de la desprotección. En *Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)* (pp. 219-232). Universidad de Zaragoza.