



Análisis de los Centros Rurales Agrupados (CRA) desde la perspectiva de sus docentes

Clara González Hernández

Universidad de Salamanca

Mail: claragonzalezhernandez@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7054-0012>

Noelia Morales Romo*

Universidad de Salamanca

Mail: noemo@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0048-2607>

RESUMEN

El medio rural configura una realidad educativa con idiosincrasia propia. Este trabajo se centra en el profesorado que trabaja en escuelas rurales, una perspectiva frecuentemente ausente en los debates educativos, para dar visibilidad a sus experiencias. Mediante una metodología cualitativa basada en entrevistas, se ha entrevistado a 22 docentes de 5 Colegios Rurales Agrupados (CRA) castellano-leoneses. Esta aproximación ha permitido identificar tanto las fortalezas como los retos de su práctica diaria. Entre las potencialidades destaca la atención personalizada derivada de las bajas ratios, la convivencia multigrado y la estrecha relación con la comunidad, factores que favorecen un aprendizaje significativo. También se evidencian dificultades como la escasez de recursos, la inestabilidad del profesorado por una alta movilidad profesional, las limitaciones en formación específica y las deficiencias en infraestructuras tecnológicas. La complejidad de gestionar aulas heterogéneas representa un reto constante que exige flexibilidad e innovación. El trabajo pone de manifiesto la necesidad de adaptar las políticas educativas para responder a las particularidades del medio rural, así como de fomentar la permanencia y la formación especializada del profesorado.

Palabras clave: Colegios Rurales Agrupados, escuela rural, desigualdades educativas, perspectivas de los maestros, innovación educativa.

Analysis of the Rural Grouped Schools (CRA) from the perspective of their teachers

ABSTRACT

The rural environment configures an educational reality with its own idiosyncrasies. This paper focuses on teachers working in rural schools, a perspective often absent in educational debates, in order to give visibility to their experiences. Using a qualitative methodology based on interviews, 22 teachers from 5 Rural Grouped Schools (CRA) in Castilla y León were interviewed. This approach has made it possible to identify both the strengths and challenges of their daily practice. Among the strengths, the personalised attention derived from the low ratios, the multigrade coexistence and the close relationship with the community, factors that favour significant learning, stand out. Difficulties are also evident, such as the scarcity of resources, the instability of the teaching staff due to high professional mobility, the limitations in specific training and the deficiencies in technological infrastructures. The complexity of managing heterogeneous classrooms represents a constant challenge that requires flexibility and

*Autora de correspondencia: noemo@usal.es

Recibido: 22/09/2025 – Aceptado: 05/01/2026

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.23584>



innovation. The work highlights the need to adapt educational policies to respond to the particularities of rural areas, as well as to promote the permanence and specialised training of teachers.

Keywords: Rural Grouped Schools, rural school, educational inequalities, teachers' perspectives, educational innovation.

1. Introducción

La escuela en el medio rural ha sido objeto de estudio debido a las particulares condiciones que definen su dinámica educativa. Sin embargo, las definiciones sobre lo que constituye el entorno rural son variadas y a menudo presentan interpretaciones distintas, lo que dificulta establecer un criterio único y claro que permita diferenciarlo del entorno urbano. Este trabajo parte de la ruralidad como el conjunto de todas estas realidades y manifestaciones que varían según el territorio, la historia y las dinámicas de sus habitantes. Tanto es así que la ONU-Habitat (2025) señala que las definiciones de zona rural y zona urbana son distintas en función de un país u otro, por lo que no existe definición universal.

Este trabajo se ha centrado en una tipología de centros exclusivamente rural: los CRA (Centros Rurales Agrupados) y ha realizado una selección de 5 centros en Castilla y León, comunidad tradicionalmente considerada al analizar las escuelas rurales por su marcada ruralidad y dispersión geográfica, por ser la primera comunidad en la que se implantaron los CRA y por sus buenos resultados educativos en los informes PISA. Durante los últimos 20 años en la comunidad se ha producido el cierre de más de 40 escuelas rurales con el resultado de un 70% de los municipios que carecen de centros educativos (Federación de Enseñanza de [CC.OO.](#), 2018).

Este contexto de despoblación, cierre de centros y reconfiguración del mapa escolar convierte a los CRA en espacios estratégicos para analizar las tensiones entre equidad territorial, calidad educativa y sostenibilidad del sistema educativo. Sin embargo, la evidencia empírica disponible sigue siendo limitada en cuanto a cómo el profesorado que trabaja en estos centros interpreta, vive y resignifica dichas tensiones en su práctica profesional cotidiana.

Desde estas premisas surge este trabajo que busca explorar la realidad educativa del medio rural desde la mirada del personal docente en activo en los CRA. Para ello se indagará en los principales desafíos que enfrenta el profesorado de las escuelas rurales vinculados a distintos aspectos que serán objeto de estudio y análisis: condiciones estructurales y contextuales del hábitat rural, relaciones escuela-entorno, práctica docente en aulas multigrado, formación, satisfacción y bienestar del profesorado y propuestas de mejora.

La aportación principal de este estudio radica en situar la voz del profesorado rural como eje analítico central, permitiendo comprender no solo las limitaciones del contexto, sino también las estrategias, resignificaciones y potencialidades que emergen desde la práctica docente. De este modo, el trabajo contribuye a una comprensión más compleja y no urbanocéntrica de la escuela rural, relevante tanto para la investigación educativa como para el diseño de políticas públicas sensibles a la diversidad territorial.

1.1. Escuela en el medio rural

La escuela rural es un servicio público esencial, cuya configuración está fuertemente condicionada por las características territoriales en las que se ubica (Rubio Terrado, 2021). Estos factores exigen una adaptación de los sistemas educativos a contextos heterogéneos, con el objetivo de garantizar una educación de calidad que contribuya a la equidad y a la justicia social, independientemente del lugar de residencia del alumnado (Morales Romo, 2019). En esta línea, la Agenda de Educación 2030 promueve un enfoque inclusivo y equitativo, con oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida especialmente a través del ODS 4 vinculado a la Educación de Calidad (Naciones Unidas, 2018).

En la actualidad, las escuelas rurales muestran una gran diversidad, lo que hace complicado clasificarlas de manera uniforme. Entre las modalidades más extendidas destacan los Colegios Rurales Agrupados (CRA) y los CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) ubicados en entornos rurales, así como los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) (Ortiz Martínez, 2017).

La singularidad de la escuela rural se evidencia en el tamaño reducido de estudiantes, lo que impide la organización de grupos por niveles y condiciona el diseño de estrategias curriculares adaptadas a contextos multigrado (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD), 2024). Este desafío pedagógico se convierte, a la vez, en una oportunidad para innovar en metodologías activas, participativas y personalizadas (Carrascal y Magro Gutiérrez, 2019).

En este sentido, diversas investigaciones evidencian que la disminución de las ratios puede repercutir positivamente en el rendimiento escolar, especialmente en las primeras etapas educativas, aunque sus efectos están alineados con la capacidad del profesorado para adaptar sus enfoques (EduCaixa, 2024). El aprovechamiento de la flexibilidad organizativa y del trabajo en grupos heterogéneos permite fomentar interacciones significativas, una retroalimentación más eficaz y una enseñanza centrada en el desarrollo integral del alumnado (Lasheras-Lalalana et al., 2024). En este sentido, la escuela rural se configura como un laboratorio pedagógico que anticipa modelos de enseñanza personalizada y cooperativa, acordes con las tendencias internacionales en educación inclusiva y apuntadas por Little (2006).

Frente a la tendencia a replicar modelos urbanos, es clave reconocer la escuela rural como un espacio con identidad propia que requiere enfoques pedagógicos específicos (Abós Olivares y Lorenzo Lacruz, 2019). En el caso español, su papel como agente de

cohesión y resistencia frente a la despoblación resulta decisivo. Como plantea Benito Lucas (2013), la despoblación y el desarraigo son procesos inseparables de la realidad educativa rural, donde la escuela se convierte en un símbolo de permanencia y arraigo comunitario. La falta de continuidad entre la etapa de Infantil y Primaria (González-Moreira et al., 2023) es solventada en los CRA. Su carácter multigrado no solo implica la atención simultánea a niveles diversos, sino también una carga organizativa adicional para el profesorado, que asume con frecuencia tareas directivas y de gestión.

1.2. Docentes en el medio rural

La escasa elección de zonas rurales por parte del profesorado constituye una problemática educativa de alcance global. En España diversos estudios evidencian las dificultades en la estabilidad del cuerpo docente en estos contextos, asociadas a la diversidad y particularidades del medio rural (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021), como la baja densidad demográfica y el acceso limitado a servicios básicos.

Una de las barreras más relevantes identificadas es la falta de formación específica sobre la escuela rural en los planes de estudio de magisterio, centrados en un modelo urbano de enseñanza (Abós Olivares y Lorenzo Lacruz, 2019; Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021). Esta carencia formativa repercute en la preparación del profesorado más joven, que enfrenta dificultades al incorporarse a contextos rurales (Ruiz Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017), situación agravada por la escasa existencia de políticas de incentivos y apoyo institucional (Moraleta-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

Además, persiste una visión negativa sobre lo rural y sobre los procesos educativos que allí se desarrollan, lo que alimenta el deseo de traslado hacia destinos más urbanos, percibidos como más favorables en lo profesional y personal (Raso et al., 2015). No obstante, estudios recientes muestran una disposición positiva del profesorado hacia el trabajo en escuelas rurales, especialmente entre quienes las experimentan como destinos de prácticas o primeros nombramientos (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021).

En este marco, se hace necesario diseñar una pedagogía específica para el ámbito rural, que contemple las particularidades socioterritoriales y culturales de estos contextos, y que supere la lógica de imposición de modelos urbanos (Abós Olivares y Lorenzo Lacruz, 2019). Tal pedagogía debería estar orientada al desarrollo de competencias docentes ajustadas a la realidad de estas escuelas, incluyendo capacidades de gestión flexible del aula, adaptación curricular y respuesta a la diversidad (Abós Olivares et al., 2021). La educación rural requiere, en definitiva, una propuesta formativa diferenciada que permita al profesorado afrontar sus desafíos con herramientas adecuadas, promoviendo una enseñanza transformadora e inclusiva.

1.3. Fortalezas y desafíos de la escuela rural

Las escuelas en entornos rurales presentan una serie de fortalezas académicas y sociales frente al modelo urbano. Según el ME- FPD (2024), uno de sus principales atributos es la promoción de vínculos afectivos estrechos entre actores educativos, junto con la posibilidad de fomentar el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de diferentes edades, lo que estimula la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje.

De la Vega Rodríguez (2021) subraya que los procesos de enseñanza en zonas rurales suelen desarrollarse en entornos más reducidos, donde la interacción entre docentes y estudiantes es más cercana. Sin embargo, esta misma cercanía implica retos significativos para la planificación curricular que requiere incorporar competencias pedagógicas específicas para estos entornos en los programas de formación docente (Morales Romo, 2017).

Entre los desafíos estructurales más relevantes se encuentra la escasez de alumnado. El cierre de una escuela rural provoca un impacto simbólico que contribuye a un pesimismo generalizado que alimenta el círculo vicioso de la despoblación: la falta de habitantes genera la escasez de servicios, y viceversa. Su papel como núcleo dinamizador de la comunidad, como espacio de identidad, vertebración social y resistencia frente a la despoblación es crucial (Moraleta-Ruano y Bernal-Romero, 2025; Morales Romo, 2017). Así, la implicación del profesorado es fundamental también para revitalizar los entornos rurales (Moraleta-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

A nivel internacional, la incorporación de tecnologías digitales y la formación colaborativa entre docentes rurales se ha identificado como una vía para superar el aislamiento y generar redes de innovación (Little, 2006; Monforte García et al., 2024).

En España, las escuelas rurales han incorporado herramientas digitales y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso clave para superar el aislamiento y potenciar nuevas formas de aprendizaje, tanto en el aula como en la formación continua del profesorado (Federación de Enseñanza de CC.OO., 2018). A pesar de ello, la escuela rural sigue siendo invisibilizada en los marcos normativos y en los sistemas de evaluación nacionales e internacionales. Informes como PISA no recogen adecuadamente sus particularidades (en términos de contexto, metodología, profesorado, composición, entre otros factores), lo que conlleva la ausencia de consideración de la brecha rural-urbana en aspectos educativos (Santamaría Luna, 2020), contribuyendo a una hegemonía del enfoque urbano en la toma de decisiones políticas y de escolarización. Esta desatención refuerza una visión del sistema educativo español que relega a un segundo plano los aportes y necesidades del medio rural (Moraleta-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

2. Metodología

Se ha optado por llevar a cabo un estudio empírico basado en una metodología cualitativa, orientado a la exploración en profundidad de las percepciones, experiencias y realidades del profesorado del medio rural. Este enfoque permite captar discursos y matices que suelen quedar fuera del alcance de los métodos cuantitativos, y resulta especialmente adecuado para el análisis en profundidad de fenómenos educativos complejos. Para ello, se han llevado a cabo entrevistas, consideradas una herramienta valiosa para revelar nuevos significados que enriquecen y amplían la comprensión (Ballesteros Velázquez, 2019), especialmente con un objeto de estudio complejo como es la escuela en entornos rurales.

Desde un punto de vista epistemológico, la investigación se inscribe en un paradigma interpretativo, que asume que la realidad educativa es una construcción social y contextual, mediada por las experiencias, valores y significados que las personas atribuyen a sus prácticas docentes. Este enfoque reconoce la subjetividad como fuente legítima de conocimiento y busca comprender los fenómenos educativos desde las voces de sus protagonistas.

En cuanto al diseño metodológico, se trata de un estudio de tipo fenomenológico-interpretativo, cuyo propósito es identificar los significados y vivencias comunes del profesorado en torno a su trabajo en escuelas rurales. Se utiliza un diseño transversal, al centrarse en la recogida de información en un único momento temporal, y un método de entrevista semiestructurada, adecuado para favorecer la expresión libre de las percepciones individuales.

2.1. Muestra

La población de estudio estuvo compuesta por el conjunto del profesorado en activo de 5 centros educativos organizados bajo la modalidad de Colegio Rural Agrupado (CRA). Estos centros constituyeron las unidades de muestreo, seleccionadas de forma intencional o por conveniencia debido a su disposición para participar y a su relevancia en el contexto rural.

Dentro de dichos centros, la población total alcanzaba los 30 docentes, de los cuales respondieron 22, lo que supone una tasa de respuesta del 73,33%. Las unidades de análisis fueron, por tanto, los y las docentes participantes. Se procuró garantizar la heterogeneidad en variables como edad, género, rol profesional y antigüedad en el medio rural, con el fin de recoger una diversidad de perspectivas representativa del profesorado de la tipología de escuelas analizadas.

Se ha delimitado un espacio que reúne todas las características propias de un territorio rural, conformado por localidades donde la pérdida y el envejecimiento de la población amenazan de manera decisiva con el cierre de las escuelas. Esta situación, de continuar, transformará en pocos años la estructura educativa de todo el territorio.

Los centros educativos seleccionados responden a criterios de proximidad, accesibilidad y representatividad territorial, y permiten examinar múltiples realidades educativas dentro de un mismo contexto rural. Sin embargo, el territorio desempeña un papel de contextualización empírica para el acceso al profesorado y como marco situación, sin constituir una unidad de análisis. Todos los centros tienen carácter público, en coherencia con la realidad del sistema educativo rural en Castilla y León, donde la oferta privada o concertada es prácticamente inexistente en municipios menores de 5000 habitantes.

En total, el estudio abarca cinco centros multigrado, integrados por 11 colegios en distintas localidades. Se trata de una zona que comprende 37 municipios, de los que 11 mantienen escuelas abiertas actualmente por no existir suficiente número de alumnado en edad escolar. A su vez, algunos centros comparten especialistas y profesorado itinerante. A continuación, se presentan los datos básicos de los centros escolares participantes anonimizados (Tabla 1):

Tabla 1
Datos de población local, alumnado y profesorado en centros escolares seleccionados. Elaboración propia

Centro escolar	Nº. habitantes por municipio	Nº. de alumnado	Nº. de profesorado
CRA1	1009	43	8
	264		
CRA 2	652	32	7
CRA 3	362	14	6
	313		
CRA 4	253	19	5
	252		
CRA 5	457	34	9
	285		
	308		
	245		

Para caracterizar adecuadamente a los sujetos participantes en la investigación se ha elaborado un perfil descriptivo del profesorado entrevistado, incluyendo el género, edad, rol actual, años de experiencia docente y años de experiencia en el ámbito rural (Tabla 2).

Tabla 2

Perfiles descriptivos del profesorado participante. Elaboración propia

ID docente	Género	Edad	Rol actual	Años experiencia docente	Años experiencia en escuelas rurales
E01	Masculino	38	Tutor	5	3
E02	Femenino	30	Especialista y tutora	3	2
E03	Femenino	37	Especialista y directora	9	6
E04	Femenino	44	Directora	14	7
E05	Femenino	47	Tutora	18	15
E06	Femenino	63	Especialista	27	27
E07	Masculino	50	Especialista y tutor	24	22
E08	Masculino	62	Tutor y director	36	14
E09	Masculino	46	No específica	8	7
E10	Masculino	28	Especialista	4	2
E11	Femenino	61	Tutora	19	13
E12	Femenino	33	Tutora y directora	6	2
E13	Femenino	55	Especialista	25	20
E14	Femenino	27	Especialista	3	3
E15	Masculino	32	Tutor y director	8	4
E16	Masculino	43	No específica	15	15
E17	Femenino	44	Tutora	13	12
E18	Femenino	35	No específica	9	8
E19	Femenino	40	Tutora	11	10
E20	Femenino	33	Especialista	6	4
E21	Masculino	47	Especialista	14	12
E22	Femenino	29	Tutora	3	3

2.2. Procedimiento de recolección y análisis de datos

Las entrevistas se realizaron de manera individual y en formato en línea mediante la plataforma Google Meet dada la dispersión territorial de la muestra. El diseño de la entrevista semiestructurada incluyó preguntas abiertas, orientadas a explorar las percepciones sobre los desafíos profesionales, las oportunidades pedagógicas y necesidades formativas del profesorado rural.

Previamente a su implementación, se realizaron contactos telefónicos en los centros educativos seleccionados para informar al equipo docente sobre la naturaleza del trabajo, explicar los objetivos del estudio y resolver posibles dudas.

Todas las respuestas fueron recogidas respetando los principios éticos de la investigación, incluyendo el consentimiento informado, la voluntariedad de participación, el derecho de desistimiento y la garantía de confidencialidad y anonimato de los datos. Los participantes fueron identificados mediante códigos (E01-E22) para proteger su identidad.

El análisis se realizó de forma manual, mediante lectura iterativa y codificación temática inductiva, siguiendo las fases propuestas por Bardin (1991): preanálisis, codificación, categorización e interpretación. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a la transcripción íntegra de las respuestas que posteriormente permitió un proceso sistemático de categorización de los datos mediante un análisis de contenido de tipo temático. Este análisis se estructuró en seis categorías temáticas principales vinculadas directamente a los objetivos de investigación:

1. Condiciones estructurales y recursos del entorno rural.
2. Práctica docente y estrategias pedagógicas en aulas multigrado.
3. Relación escuela-comunidad.
4. Formación y desarrollo profesional docente.
5. Satisfacción y bienestar laboral.
6. Expectativas y propuestas de mejora.

La fiabilidad del análisis se garantizó mediante triangulación de investigadores, contrastando las codificaciones y categorías emergentes con dos miembros del equipo para minimizar sesgos interpretativos. La validez interna se reforzó a través de la revisión cruzada de citas textuales y la comprobación de la coherencia entre los discursos y los objetivos de investigación.

En cuanto a la ética de la investigación, el estudio se ajusta al Código de Buenas Prácticas Científicas de la Universidad de Salamanca y a los principios de la Declaración de Helsinki.

3. Resultados

Previamente al desarrollo de resultados se muestra la categorización de contenidos en la Tabla 3.

Tabla 3
Categorías de análisis. Elaboración propia

Categorías	Subcategorías
1. Condiciones estructurales y recursos del entorno rural	1.1. Escasez de recursos materiales y tecnológicos 1.2. Infraestructuras escolares limitadas 1.3. Apoyo institucional insuficiente
2. Práctica docente y estrategias pedagógicas en aulas multigrado	2.1. Planificación flexible y diferenciada 2.2. Aprendizaje cooperativo entre niveles 2.3. Gestión del tiempo y del espacio
3. Relación escuela-comunidad	3.1. Implicación de las familias 3.2. Colaboración con agentes locales 3.3. La escuela como eje de cohesión social
4. Formación y desarrollo profesional docente	4.1. Carencia de formación específica en educación rural 4.2. Aprendizaje autodidacta y entre pares 4.3. Demandas de actualización profesional
5. Satisfacción y bienestar laboral	5.1. Vinculación afectiva con el alumnado y la comunidad 5.2. Sobrecarga de tareas y movilidad profesional 5.3. Reconocimiento institucional limitado
6. Expectativas y propuestas de mejora	6.1. Estabilidad laboral y continuidad en los destinos 6.2. Mejora de infraestructuras digitales y transporte 6.3. Visibilización de la escuela rural en las políticas educativas

3.1. Condicionantes en la elección de destino docente

El profesorado participante en el estudio presenta una media de 12,7 años de experiencia profesional, de los cuales 9,6 años han transcurrido en escuelas rurales. Este dato pone de relieve una trayectoria consolidada en el medio rural, lo que les confiere un conocimiento situado sobre las dinámicas, retos y posibilidades educativas de estos entornos. No obstante, esta experiencia acumulada no siempre se traduce en un arraigo territorial.

Solo el 36% del profesorado entrevistado reside en el mismo municipio en el que trabaja, lo que implica que dos tercios deben desplazarse a diario desde otras localidades, recorriendo una media de 58,1 km. El dato más bajo de desplazamiento registrado es de 20 km, lo que sugiere que incluso los trayectos “cercaños” implican cierta movilidad forzada. Esta situación introduce un factor de tensión cotidiana que incide en la conciliación personal y en la percepción del destino como transitorio.

El perfil del profesorado es diverso, e incluye desde especialistas hasta cargos directivos en CRA. Cabe destacar que la totalidad de las direcciones escolares participaron en el estudio, lo que permite incorporar una perspectiva organizativa clave para comprender la estructura y funcionamiento de las escuelas rurales.

En cuanto a los motivos que orientaron la elección del destino docente, emergen tres lógicas diferenciadas: la proximidad geográfica, la elección voluntaria y la asignación forzada.

3.1.1. La proximidad como criterio pragmático

Para casi la mitad de la muestra, un criterio determinante fue la cercanía al lugar de residencia, especialmente en casos en los que el centro se encuentra en el mismo pueblo o a menos de 30 km del domicilio. Esta decisión responde a razones prácticas, como la conciliación entre la vida personal y profesional, la estabilidad familiar o el menor coste económico.

Estoy feliz y completamente realizada compaginando fácilmente familia y trabajo [E06].

Este testimonio ilustra cómo la escuela rural puede convertirse en un entorno laboral satisfactorio cuando se integra en una red de vida cotidiana próxima. La experiencia positiva del trabajo docente se asocia aquí no tanto al medio rural *per se*, sino a su integración en un proyecto vital más amplio.

3.1.2. La elección motivada por interés específico

Parte del profesorado entrevistado manifestó haber elegido la escuela rural de forma voluntaria, movido por un interés genuino en este tipo de contexto educativo. Este grupo incluye a docentes que además desempeñan funciones directivas, lo que sugiere una identificación profesional más sólida con el medio rural y una actitud proactiva.

Esta minoría representa un perfil de docente comprometido, que no solo acepta el destino rural, sino que lo reivindica como un espacio profesional valioso, con posibilidades específicas de intervención educativa, relación cercana con las familias y trabajo colaborativo.

3.1.3. La asignación no deseada: entre la imposición y la resignificación

En torno a un tercio del profesorado declaró que su llegada a la escuela rural no fue fruto de una elección, sino consecuencia de factores estructurales como la escasa puntuación en oposiciones, la adjudicación administrativa obligatoria o la ausencia de otras vacantes. Esta situación genera percepciones de imposición, desarraigo y provisionalidad:

La realidad es que mi puntuación no me permite, actualmente, optar a una escuela urbana [E09].

No he concursado, pero en el futuro lo haré para estar aún más cerca de mi casa [E01].

Estos testimonios revelan cómo el sistema de acceso y movilidad del profesorado reproduce lógicas de desigualdad territorial, relegando a las escuelas rurales a posiciones menos deseadas dentro del campo educativo. Esta distribución no es neutra: expresa jerarquías simbólicas y materiales que colocan al medio rural como “espacio de paso” más que como destino profesional legítimo.

Me gustaría acercarme a mi lugar de residencia, pero mantenerme en la escuela rural algunos años más [E15].

Este caso ilustra la complejidad de la experiencia docente en lo rural: aunque el acceso haya sido forzado, el paso del tiempo permite resignificar la experiencia, generando vínculos con la comunidad escolar y un compromiso pedagógico progresivo. La contradicción entre deseo de movilidad y permanencia temporal muestra cómo la identidad profesional se construye también en diálogo con el entorno, no solo desde la vocación o el proyecto inicial.

Este tránsito de la contingencia al compromiso es clave para entender las trayectorias de permanencia en el medio rural y debe ser considerado en las políticas de estabilización y acompañamiento al profesorado.

3.2. Satisfacción profesional del personal docente

Los resultados del estudio revelan un alto nivel de satisfacción profesional entre el profesorado rural. Ningún docente expresó una valoración negativa de su trabajo actual: más de la mitad manifestó sentirse muy satisfecho y el resto se declaró bastante satisfecho. Esta percepción general positiva resulta especialmente significativa si se tiene en cuenta que una parte del profesorado no eligió voluntariamente su destino, lo que sugiere un proceso de resignificación positiva de la experiencia profesional en el medio rural.

Al plantear la posibilidad de cambiar su destino rural por un centro urbano, la mitad no lo haría, una cuarta parte se mostró dispuesta y el resto planteó dudas en el medio o largo plazo. Este reparto muestra una distribución diversa.

3.2.1. La satisfacción vinculada al contexto: cercanía, autonomía y pedagogía adaptada

Los factores más valorados se relacionan con aspectos cualitativos del entorno escolar. En primer lugar, se destaca la cercanía y el trato personalizado con el alumnado, así como la posibilidad de una relación más directa con las familias y la comunidad. Esta cercanía favorece no solo una atención educativa más ajustada a las necesidades individuales, sino también un sentimiento de pertenencia y compromiso con el territorio.

La educación en la escuela rural es mucho más bonita, más libre y el ambiente es muy familiar. Nos permite adaptarnos al ritmo de aprendizaje de cada niño y niña. Ellos tienen más oportunidades para experimentar y aplicar lo que aprenden; trabajan en gran grupo o en equipos muy reducidos, donde los mayores ayudan a los pequeños. Participan en situaciones de aprendizaje con actividades adaptadas a diferentes edades... La relación con la comunidad es muy cercana, lo que permite llevar a cabo proyectos que en una escuela urbana serían inviables [E12].

Además, la posibilidad de trabajar con ratios reducidas y en aulas multigrado es vista como un reto profesional estimulante, que exige mayor flexibilidad didáctica y abre la puerta a propuestas innovadoras. Una parte significativa del profesorado lo vive como un *ámbito propicio* para la creatividad pedagógica.

Las características de la escuela hacen que el día a día sea menos rígido y se puedan incorporar nuevas ideas y actividades [E02].

También se valora el entorno natural, la calidad del ambiente escolar y la autonomía con la que se puede trabajar en equipos docentes pequeños. Esta estructura organizativa más horizontal y menos burocratizada permite asumir responsabilidades múltiples y mayor libertad docente.

Pienso que apañártelas en aulas multinivel te curte como maestro. Por tanto, es un gran impulso para nuestro desarrollo profesional [E10].

3.2.2. *Vocación social y compromiso con la equidad territorial*

Algunos testimonios expresan una vinculación más profunda con el medio rural desde una motivación vocacional y un compromiso ético. El trabajo en zonas rurales es percibido como una contribución significativa a contextos históricamente desfavorecidos o desatendidos por las políticas educativas.

Creo que el medio rural tiene una gran desventaja sobre la escuela urbana, hay menos medios, por eso creo que necesita mucha ayuda que estoy dispuesta a proporcionar [E11].

Este tipo de posicionamiento refleja una conciencia crítica de las desigualdades territoriales en el acceso a recursos y oportunidades educativas, y sitúa al docente como agente activo en la reducción de dichas brechas. Se trata de una visión ética de la profesión que trasciende la satisfacción individual para orientarse hacia la justicia educativa.

3.2.3. *Motivos de cambio: movilidad, desarrollo profesional y conciliación*

Por otro lado, quienes manifestaron su disposición a trasladarse a centros urbanos lo justificaron principalmente por razones personales o de desarrollo profesional. La necesidad de acortar distancias con el lugar de residencia, el deseo de experimentar nuevos entornos o la búsqueda de renovación profesional aparecen como motivos legítimos que no implican necesariamente una valoración negativa de la escuela rural.

Después de unos años en el mismo centro siempre es bueno hacer un cambio, tanto para el alumnado como para el propio docente [E03].

Esta visión destaca la importancia del ciclo vital docente y la necesidad de reconocer que las trayectorias profesionales no son lineales, sino que atraviesan etapas, motivaciones cambiantes y necesidades diversas.

3.2.4. *Perspectivas divergentes sobre el desarrollo profesional*

Las opiniones en torno a las posibilidades de desarrollo profesional en el medio rural están divididas. Un sector del profesorado, mayoritario (12 de 22 personas), sostiene que no existen diferencias sustanciales entre el ámbito rural y el urbano, y que las oportunidades de formación y crecimiento dependen, ante todo, de la actitud y la implicación individual:

Creo que no hay diferencias. Cada docente debe desarrollar lo mejor de su profesión esté en el centro donde esté. Depende del interés y la implicación de cada uno [E04].

Desde esta óptica meritocrática, el desarrollo profesional es un proceso individual, relativamente independiente del contexto institucional. Sin embargo, otro grupo de docentes sí identifica limitaciones estructurales en el medio rural para la promoción profesional, derivadas de la ubicación geográfica y la escasez de recursos específicos:

Por supuesto que hay diferencias. En teoría se intenta eliminar o reducir al máximo estas diferencias, pero en la práctica, existen. En ocasiones nos sentimos 'abandonados' por la administración [E03].

Estas limitaciones son interpretadas como expresiones de una desigualdad territorial persistente, que coloca a los centros rurales en una posición de vulnerabilidad estructural frente a los centros urbanos de referencia. A pesar de ello, varios docentes subrayan

que los desafíos propios del medio rural actúan, paradójicamente, como impulsores del desarrollo profesional, al exigir adaptaciones metodológicas constantes y un alto grado de autonomía docente:

Sí. El trato con el alumnado es más cercano y permite una mayor implicación. Esto resulta en una mejora de las destrezas docentes [E09].

3.3. Fortalezas y oportunidades

Las entrevistas realizadas revelan una amplia coincidencia entre el profesorado respecto a las fortalezas que caracterizan a la escuela rural.

3.3.1. Atención personalizada y bajo número de estudiantes

La baja ratio por aula constituye la fortaleza más señalada por la mayoría del profesorado entrevistado. Este rasgo permite una atención más individualizada y una enseñanza adaptada a sus ritmos y necesidades. Varios docentes subrayan que facilita la calidad pedagógica y la convivencia armónica y colaborativa en el aula:

Hay un clima agradable y cercano. Los niños se apoyan mucho entre ellos [E17].

Además, un docente destaca que este contexto permite una gestión más eficiente de los recursos materiales:

La posibilidad de utilizar materiales diversos. Al ser un grupo reducido, los materiales también se reducen y todos tienen acceso a ellos [E12].

3.3.2. Relaciones cercanas y dimensión comunitaria

Otra de las fortalezas ampliamente compartidas es la calidad de las relaciones entre los distintos actores educativos. Esta proximidad se manifiesta en tres dimensiones clave:

- Entre docentes: se destaca la coordinación fluida y el trabajo en equipo, facilitados por el número reducido de profesionales:

Hay una mayor unión con el resto de docentes [E11].

- Entre docentes y familias: el conocimiento mutuo y la comunicación directa permiten una mayor implicación de las familias en la vida escolar:

La relación con las familias es muy cercana y facilita el trabajo conjunto [E09].

- Entre docentes y alumnado: la relación se percibe más humana, empática y personalizada, lo cual repercute positivamente en la gestión emocional y en la resolución de conflictos:

La resolución de conflictos es fácil y rápida [E03].

3.3.3. Aulas multigrado como oportunidad pedagógica

Aunque tradicionalmente son consideradas un reto, las aulas multigrado son percibidas también por el profesorado como un espacio de innovación metodológica. Se destaca su potencial para promover el aprendizaje cooperativo, la autonomía del alumnado y la diversificación didáctica:

Todos aprenden de todos [E05 y E18].

Otra ventaja mencionada es la mayor autonomía pedagógica. El tamaño reducido de los centros y una menor burocracia permiten al profesorado mayor margen para adaptar el currículo, organizar actividades y desarrollar iniciativas:

Más capacidad de transformación del centro educativo [E01].

Finalmente, algunos docentes valoran especialmente la dimensión emocional del trabajo en la escuela rural:

La mayor fortaleza es la alegría de los alumnos cuando llegan al cole. Ver cómo van adquiriendo los conocimientos y la autoconfianza el alumnado [E11].

3.4. Limitaciones y desafíos de la escuela rural

Las entrevistas realizadas evidencian una serie de limitaciones estructurales y desafíos que atraviesan la escuela rural, configurando un panorama complejo donde convergen factores materiales, organizativos y sociales.

3.4.1. Escasez de recursos materiales y humanos

Este déficit emerge como el principal problema ya que afecta a la atención educativa, especialmente en el caso de estudiantes con necesidades específicas. La ausencia o precariedad de especialistas en Pedagogía Terapéutica, evidencia la insuficiente respuesta institucional a las demandas de inclusión:

Hay pocos especialistas de PT para la cantidad de necesidades especiales del alumnado [E20].

La precariedad también se extiende a infraestructuras escolares, muchas veces envejecidas y carentes de equipamiento tecnológico adecuado, lo que limita las condiciones básicas para el desarrollo pedagógico.

El profesorado rural asume múltiples roles que van más allá de la enseñanza directa, incluyendo funciones de dirección, coordinación y gestión administrativa. Esto genera una sobrecarga laboral que afecta su bienestar y la calidad educativa:

La gestión de los equipos directivos es abrumadora, con una sola persona al frente y poca implicación del resto [E03].

La normativa vigente, basada en ratios estándar no adaptadas al contexto rural, intensifica esta situación, obligando a continuas adaptaciones metodológicas.

La alta rotación docente en la escuela rural impacta en la continuidad pedagógica y organizativa. Se vincula a factores como la lejanía y dificultades de conciliación que frenan la consolidación de equipos estables y el desarrollo de proyectos:

Los equipos docentes son inestables. Muchos ven la escuela rural como un lugar de paso, lo que provoca centros desorganizados y con escasa implicación comunitaria [E15].

3.4.2. Aulas multigrado: complejidad pedagógica y normativa

El modelo multigrado, propio de la escuela rural, se presenta como un desafío pedagógico estructural. Aunque reconocido por algunos docentes como una oportunidad de innovación educativa, más de la mitad lo percibe como una dificultad significativa. La tensión entre la heterogeneidad del alumnado y un currículo rígido, organizado por cursos y no por ciclos obliga a un esfuerzo adicional en la planificación docente:

Mi mayor dificultad es programar para tres cursos distintos en una comunidad autónoma donde el currículo está pensado por cursos y no por ciclos [E01].

Este desajuste revela cómo las políticas educativas estandarizadas desatienden la diversidad real del medio rural, condicionando la equidad.

3.4.3. Aspectos estructurales y logísticos

La dispersión geográfica constituye un obstáculo para la vida escolar y la integración sociocultural. Buena parte de los entrevistados señala la lejanía como un problema recurrente, que implica desplazamientos diarios prolongados y gastos económicos elevados. Este aislamiento limita el acceso a actividades culturales y extracurriculares, restringiendo las experiencias educativas que pueden ofrecerse:

Las excursiones son limitadas por el coste del transporte y hay menos acceso a actividades culturales [E05].

La precariedad en la conectividad digital y la falta de recursos tecnológicos actualizados condicionan negativamente el acceso a herramientas educativas digitales, poniendo en desventaja a estos centros respecto a sus homólogos urbanos:

Las conexiones a internet son inestables [E21].

Esta brecha digital limita la incorporación de metodologías innovadoras y dificulta la inclusión plena en la educación contemporánea.

El contexto socioeconómico de muchas familias rurales influye directamente en el proceso educativo. La pobreza, la baja implicación familiar y la carencia de hábitos de estudio configuran un escenario de vulnerabilidad que el sistema educativo debe afrontar:

Hay alumnado con poca ética de trabajo fuera del centro; es difícil que algunos desarrollen hábitos de estudio [E15].

Finalmente, la baja ratio de alumnado que facilita una atención más personalizada también representa una amenaza para el desarrollo de proyectos colaborativos y el cierre de escuelas, afectando la cohesión social y cultural de las comunidades:

Un desafío es el cierre de centros por falta de alumnos [E09].

3.5. La formación y desarrollo profesional en el ámbito rural: un déficit estructural y cultural

En relación con las competencias digitales, 6 docentes enfatizan la urgencia de mejorar su manejo tecnológico para aprovechar recursos adaptados al contexto rural:

Adaptación a las nuevas tecnologías [E06].

Nivel TIC medio [E08].

La gestión de aulas multinivel emerge como un desafío central, con seis docentes destacando la necesidad de formación en organización, adaptación de materiales y metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):

Se necesita formación en metodologías que te permitan aunar contenidos a trabajar o formas de trabajar conjunta para diferentes niveles a la vez. También en proyectos de trabajo (ABP) [E05].

Otras demandas formativas específicas incluyen la organización del aula y evaluación, la legislación educativa aplicada al contexto rural y la atención a la diversidad. Además, los docentes subrayan la importancia de métodos personalizados, tecnologías educativas innovadoras, habilidades socioemocionales y gestión del aula, evidenciando una perspectiva integral que va más allá de contenidos académicos, hacia una pedagogía innovadora y comunitaria.

3.6. La visión futura de la docencia rural: tensiones entre reconocimiento, permanencia y adaptación creativa

La docencia rural es valorada como una experiencia formativa y humana única, aunque marcada por miedos y resistencias iniciales asociadas al desconocimiento. Se sugiere que la vivencia directa puede ser una estrategia clave para superar estas barreras:

Hasta que no se prueba da mucho miedo. Habría que acercarlo. Habría que hacer que todos los profesionales tuvieran oportunidad de vivirlo [E08].

Varios docentes insisten en que esta experiencia debería formar parte esencial de la formación docente:

Es una experiencia única e imprescindible para completarte como docente [E15].

Respecto a las condiciones laborales, se reclama la implementación de incentivos (puntuación o económicos) para mejorar la estabilidad y la permanencia, reduciendo la alta rotación que dificulta la consolidación de proyectos:

En cuanto a la vida rural, los docentes valoran la calidad del ambiente, las relaciones cercanas con las familias y el aprendizaje personal y profesional que proporciona:

El ambiente es muy familiar. Se aprende mucho profesional y personalmente [E17].

Para el futuro, se aconseja aprovechar las aulas multigrado como espacios de colaboración y aprendizaje adaptado, confiando en el potencial del alumnado más allá de su edad cronológica. Además, se reconoce la importancia del cuidado emocional y la flexibilidad para adaptarse a las exigencias del currículo, que no siempre se ajustan a la realidad rural:

No preocuparse por las exigencias del currículum, tal vez no sé pueda cumplir de forma estricta, ya que no hay uno específicamente diseñado para esta clase de contextos [E11].

Finalmente, se destacan valores como la paciencia, la flexibilidad y el disfrute del trabajo, junto con la recomendación de permanecer varios años en el mismo centro para consolidar vínculos y proyectos basados en el uso de los recursos del entorno:

Poner en práctica otras metodologías activas. Aprender a través de la experimentación, el descubrimiento, usar los recursos que te ofrezca el entorno. Seguir un libro de texto no es recomendable [E05].

En síntesis, el análisis de las entrevistas revela que el profesorado rural enfrenta importantes limitaciones estructurales (falta de recursos, conectividad deficiente y apoyo institucional insuficiente) que condicionan su labor educativa. No obstante, dichas carencias se compensan mediante altos niveles de compromiso, flexibilidad pedagógica e innovación, especialmente en la gestión de aulas multigrado, donde se promueven estrategias cooperativas y aprendizajes interetapas.

La vinculación entre escuela y comunidad emerge como eje central: los CRA funcionan como espacios de cohesión social y de resistencia frente al despoblamiento, otorgando a parte del profesorado un fuerte sentido de pertenencia y propósito, si bien emergen también visiones contrarias asociadas a la provisionalidad y lejanía de la residencia.

En el plano profesional, se evidencia una ausencia de formación específica para el contexto rural, lo que obliga a los docentes a recurrir al aprendizaje entre pares. Pese a la inestabilidad laboral y la sobrecarga de tareas, predomina una satisfacción personal asociada a la autonomía y a las relaciones humanas.

Los participantes demandan mayor estabilidad, inversión tecnológica y reconocimiento institucional, reafirmando que la escuela rural constituye un núcleo de innovación y sostenibilidad educativa en el territorio.

4. Discusión

En línea con otros trabajos se ha encontrado que la realidad de las escuelas rurales no es homogénea, sino una realidad compleja, diversa y en transformación, influida por factores sociales, económicos, culturales y demográficos (Castellano-Álvarez et al., 2019; Morales Romo, 2017; Moyano Estrada, 2020). Los testimonios del profesorado describen escenarios diferenciados incluso dentro de una misma comarca, con desafíos y recursos específicos.

Uno de los hallazgos centrales del estudio es la contradicción entre las condiciones iniciales de acceso al medio rural -frecuentemente marcadas por la lógica administrativa del sistema de adjudicación de destinos- y el alto grado de satisfacción profesional que reporta gran parte del profesorado. A pesar de que muchos docentes llegan a los CRA de forma provisional o forzada, el medio rural se revela como un entorno de trabajo estimulante, donde predominan relaciones cercanas, dinámicas colaborativas y oportunidades pedagógicas poco habituales en contextos urbanos. Esta satisfacción está en consonancia con estudios recientes (De la Vega Rodríguez, 2021; Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

La baja ratio, la relación directa con las familias, la autonomía metodológica y el aprendizaje intergeneracional son especialmente valorados por el profesorado. Se enfatiza el potencial pedagógico de las aulas multigrado, tradicionalmente consideradas un reto, pero reinterpretadas por la literatura reciente como espacios idóneos para el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de la autonomía y la atención personalizada (Abós Olivares et al., 2021; Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

No obstante, las potencialidades del medio rural conviven con importantes limitaciones estructurales: la falta de recursos materiales y humanos, especialmente de profesionales de pedagogía terapéutica, tal y como recoge el informe del MEFPD (2024).

La casi totalidad del profesorado entrevistado considera que la formación universitaria no prepara para las particularidades del medio rural, lo cual evidencia una brecha formativa. Este déficit responde a una lógica urbanocentrista del sistema educativo que reproduce “una violencia simbólica” hacia lo rural, invisibilizando sus especificidades y dificultando la identidad profesional docente en estos contextos. Un aspecto recurrente en las entrevistas es el déficit formativo en relación con contextos rurales. Esta preocupación está ampliamente respaldada por la bibliografía, que denuncia la escasa presencia de contenidos sobre educación rural en los planes de estudio universitarios (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021; Ruiz Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017). El profesorado reclama una formación inicial y continua que incluya estrategias para la atención a la diversidad en aulas multigrado, trabajo por proyectos, conocimiento del territorio y herramientas para la cooperación interetapas. Además, la elevada rotación del personal docente en los CRA dificulta la consolidación de proyectos educativos y la estabilidad de los equipos, como también advierten Moraleda-Ruano y Bernal-Romero (2025).

Aplicar modelos diseñados para contextos urbanos en las escuelas rurales genera efectos desiguales y limita las posibilidades de desarrollo del alumnado. Las demandas expresadas por el profesorado -como el aumento de recursos, el reconocimiento profesional, la estabilidad laboral o el acceso a formación adaptada- coinciden con las propuestas recogidas en la literatura sobre equidad educativa y justicia territorial (Carrascal y Magro Gutiérrez, 2019; De la Vega Rodríguez, 2021; Morales Romo, 2019).

Una de las principales aportaciones del estudio ha sido poner de manifiesto algunas de las condiciones estructurales que dificultan el trabajo docente en el medio rural. Aunque se dispone de un cuerpo creciente de literatura sobre escuela rural, persiste un vacío en relación con estudios que aborden de manera sistemática la realidad educativa rural desde la voz del profesorado en activo, especialmente en lo que respecta a sus trayectorias profesionales, sus condiciones de trabajo, sus niveles de satisfacción y las estrategias pedagógicas que despliegan. Los enfoques previos tienden a describir la escuela rural como objeto de análisis, pero raramente sitúan al personal docente como sujeto central de conocimiento, a pesar de su papel clave en la sostenibilidad educativa y social de los territorios rurales. Durante la recogida de datos se observaron limitaciones en la conectividad, escasa disponibilidad del profesorado debido a la asunción simultánea multitarea (dirección, tutoría y docencia), y una sobrecarga de responsabilidades que repercute en la capacidad de participar en actividades externas.

El estudio cuenta con limitaciones. Al tratarse de una muestra cualitativa de 22 docentes, no se pueden generalizar los resultados a otros contextos rurales. Es posible, además, que exista un sesgo de autoselección en la muestra, dado que los docentes que aceptaron participar podrían tener una mayor implicación profesional. No obstante, el análisis realizado permite identificar tendencias significativas y líneas futuras de investigación: la urgente necesidad de repensar la formación inicial y continua del profesorado desde una perspectiva que reconozca la diversidad y singularidad de contextos escolares y de lograr una nueva mirada sobre la escuela rural, que reconozca su potencial. Para ello se requiere una política educativa que valore y establezca la docencia rural, fomentando incentivos estructurales y reconociendo el valor formativo y social de esta experiencia, contribuyendo así a la cohesión social, la equidad y el desarrollo territorial sostenible.

Referencias

- Abós Olivares, P., y Lorenzo Lacruz, J. (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 77-83.
- Abós Olivares, P., Boix Tomas, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J., y Rubio Terrado, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Álvarez-Álvarez, C., y Gómez-Cobo, P. (2021). La escuela rural: ¿Un destino deseado por los docentes? *Revista de Educación Rural*, 96(35.2), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Ballesteros Velázquez, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Editorial UNED.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (vol. 89). Ediciones Akal.
- Benito Lucas, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: Condenados a encontrarse. *Revista Crítica De Ciencias Sociales*, 6, 56-69.
- Carrascal, S., y Magro Gutiérrez, M. (2019). ¿Llega la innovación educativa a las escuelas rurales? The Conversation. <https://doi.org/10.64628/AAO.4dmhgm3qh>
- Castellano-Álvarez, F. J., Castro-Serrano, J., y Durán-Sánchez, A. (2019). El concepto de medio rural: Dificultades y perspectivas. *Revista Espacios*, 40, 14.
- De la Vega Rodríguez, L. F. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: Una revisión. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 307-325. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- EduCaixa (2024). *Reducir la ratio de estudiantes por aula*. <https://educaixa.org/es/-/evidencia/reducir-la-ratio-de-estudiantes-por-aula>
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2018). *Informe: La escuela rural en el siglo XXI*. Federación de Enseñanza de CC.OO.
- González-Moreira, A., Ferreira, C., y Vidal, J. (2023). La organización de las aulas en educación infantil y primaria: El espacio como elemento clave en la transición. *Aula Abierta*, 52(2), 271-279. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.271-279>
- Lasheras-Lalalana, P., Vigo-Arrazola, B., y Torres-Sales, L. (2024). Percepciones del profesorado sobre prácticas inclusivas con medios digitales en escuelas de especial dificultad: Un estudio mixto. *Aula Abierta*, 53(4), 315-323. <https://doi.org/10.17811/rifie.21396>
- Little, A. W. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Springer.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes. (2024). *La escuela en el medio rural*. Blog de la Biblioteca de Educación.
- Monforte García, E., Edo Agustín, E., Domingo Cebrián, V., y Ramo Garzarán, R. M. (2024). Pre-service and in-service teacher training for rural schools: A dual perspective of rural teaching. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 39(1), 74-90.
- Moraleda-Ruano, Á., y Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el siglo XXI: Una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 407, 299-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Morales Romo, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 41-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- Morales Romo, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales: ¿Por o para el despoblamiento? *Revista PH*, 98, 20-23. <https://doi.org/10.33349/2019.98.4388>
- Moyano Estrada, E. (2020). Discursos, certezas y algunos mitos sobre la despoblación rural en España. *Panorama Social*, 31, 33-45.
- Naciones Unidas. (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. ONU.
- ONU-Habitat. (2025). ¿Cómo definir ciudades, pueblos y áreas rurales? <https://onu-habitat.org/index.php/como-definir-ciudades-pueblos-y-areas-rurales>
- Ortiz Martínez, L. (2017). *La escuela rural: Un estudio de casos en Cantabria* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Cantabria.
- Raso, F., Hinojo, M. A., y Solá, J. M. (2015). Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: Estudio descriptivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 139-159. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.008>
- Rubio Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós Olivares, R. Boix Tomas, L. Domingo Peñafiel, J. Lorenzo Lacruz, y P. Rubio Terrado (Eds.), *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible* (pp. 11-31). Graó.
- Ruiz Arriaga, N., y Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 215-240. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10053>
- Santamaría Luna, R. (2020). La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. *Temps d'Educació*, 59, 57-90.