

# La escuela rural en España en el siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA

## The rural school in Spain in the 21st century: a systematic review following the PRISMA protocol

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>

**Álvaro Moraleda-Ruano**

<https://orcid.org/0000-0002-3638-8436>

Universidad Camilo José Cela

**Teresita Bernal-Romero**

<https://orcid.org/0000-0001-5262-3312>

Universidad Camilo José Cela

### Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura científica y capítulos de libros que abordan la situación de la escuela rural en España durante el siglo XXI. Se enfoca en analizar su situación actual, los desafíos que enfrenta y las estrategias propuestas para mejorar la educación rural en el país. El método utilizado se fundamenta en el protocolo PRISMA, en criterios de inclusión específicos para la selección rigurosa de estudios relevantes y en un análisis detallado de datos. Tras revisar un total de 863 publicaciones, se seleccionaron 20 para examinar en profundidad la educación rural en España, destacando los principales desafíos, las oportunidades identificadas y las políticas educativas relevantes. Entre las conclusiones, resalta el papel crucial que desempeña la escuela rural como espacio de innovación pedagógica y dinamización comunitaria, con un gran potencial socioeducativo. Se insiste en la necesidad de proporcionar una formación específica para el profesorado que trabaja en entornos rurales y en la importancia de establecer un marco legislativo actualizado que fortalezca su identidad y recursos. Se destaca también

la importancia de abordar de manera prioritaria la brecha digital y promover la integración tecnológica en las escuelas rurales para garantizar una educación de calidad en estos contextos.

*Palabras clave:* escuela rural, educación rural, revisión sistemática, política educativa, España.

### **Abstract**

This article presents a systematic review of scientific literature and book chapters addressing the situation of rural schools in Spain during the 21st century. It focuses on analyzing their current status, the challenges they face, and proposed strategies to improve rural education in the country. The method employed is based on the PRISMA protocol, with specific inclusion criteria for the rigorous selection of relevant studies and detailed data analysis. After reviewing a total of 863 publications, 20 were selected for an in-depth examination of rural education in Spain, highlighting the main challenges, identified opportunities, and relevant educational policies. Among the conclusions, the crucial role of rural schools as spaces for pedagogical innovation and community dynamization is emphasized, with significant socio-educational potential. The need to provide specific training for teachers working in rural settings is underscored, as well as the importance of establishing an updated legislative framework that strengthens their identity and resources. Priority is also given to addressing the digital divide and promoting technological integration in rural schools to ensure quality education in these contexts.

*Keywords:* rural school, rural education, systematic review, educational policy, Spain.

## **Introducción**

La educación rural en España ha enfrentado desafíos persistentes desde el siglo XIX, con políticas educativas que a menudo han pasado por alto las necesidades específicas de estas escuelas, exacerbando la falta de reconocimiento y apoyo debido a los obstáculos económicos, socioculturales y geográficos, desafiando así las percepciones urbanocéntricas (Corchón Álvarez et al., 2014). Esta revisión sistemática busca ofrecer una visión completa de la situación de la escuela rural en el siglo XXI, abordando sus características, desafíos y oportunidades (González et al., 2021).

Los centros rurales presentan prácticas educativas distintas de los urbanos (Abós y Boix, 2017; Castro, 2018; Chaparro y Santos, 2018; García Prieto et al., 2021), destacando ventajas como el uso del entorno como recurso educativo y la atención personalizada (Álvarez y Vejo, 2017; Selusi y Sanahuja, 2020). Se subraya la importancia de la atención personalizada y el aprendizaje entre pares en la escuela rural (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017). Sin embargo, combinar niveles educativos en una misma aula requiere una gestión eficaz del tiempo y los recursos (Uttech, 2003). Los docentes diseñan actividades adaptadas a diferentes edades (Uttech, 2003) y fomentan interacciones adecuadas para cada etapa del desarrollo (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017). Aunque las ratios son menores que en las escuelas urbanas, los docentes rurales a menudo se desplazan entre pueblos, estableciendo una conexión especial con el entorno y desarrollando experiencias educativas enriquecedoras (Hernández, 2000), resaltando así el valor pedagógico único de la escuela rural.

Se reconoce la vital importancia de las escuelas rurales como agentes clave en la lucha contra la despoblación en España (Barba-Sánchez et al., 2021). Estos centros no solo son fundamentales para la educación en sus regiones, sino que también promueven la permanencia de las familias en las áreas rurales, preservan la identidad regional y contribuyen a la cohesión social. Destacan por su valor comunitario y social, desempeñando una función normativa y compensadora de desigualdades (Berlanga, 2003).

Es relevante analizar la situación actual de las escuelas rurales en España en el siglo XXI, considerando su significado pedagógico, comunitario y social, así como el marco legislativo que las rige. Desde la Ley Moyano en 1857 hasta la Ley General de Educación de 1970, se implementó el modelo de aula unitaria en todo el país, lo que llevó a la concentración escolar en zonas rurales y la desaparición de escuelas con menos estudiantes (Santamaría, 2012). Los Colegios Rurales Agrupados (CRA) surgieron en 1986 con el Real Decreto 2731/1986 para mejorar la gestión educativa en áreas rurales. Las leyes educativas como la LOGSE, la LOE y la LOMCE hacen referencia a la escuela rural en algunos artículos, y en las últimas décadas se han incrementado mucho las menciones a lo rural y la calidad educativa (Santamaría, 2014). Sin embargo, la última legislación, la LOMLOE, destaca nuevamente la importancia de la escuela rural, haciendo hincapié en la formación docente y la provisión de recursos.

La investigación sobre la escuela rural en España es limitada, aunque estudios como el de Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020) han

examinado características y desafíos, y Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel (2021) abordaron la cuestión de los recursos tecnológicos. Ferrando-Félix et al. (2019) exploraron la importancia de la educación física en la escuela rural. Además, investigaciones anteriores, como la de Feu (2004) y Álvarez-Álvarez et al. (2020) han identificado limitaciones históricas y contextuales en la educación rural española. Por otro lado, González et al. (2021) también contribuyeron al análisis del papel del profesorado y su relación con la comunidad. Para ampliar el conocimiento, se realizará una revisión sistemática centrada en tres niveles de análisis basados en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1986): micro, meso y macrosistémico, con el objetivo de describir la situación actual y analizar políticas públicas relacionadas con la escuela rural en España.

Para orientar la finalidad de este trabajo, el objetivo general es analizar las contribuciones mediante una revisión sistemática que evalúen la realidad de las escuelas rurales en España en el siglo XXI. De ahí, subyacen dos objetivos específicos, (i) analizar las contribuciones que identifiquen los principales desafíos que enfrenta la educación rural en el siglo XXI; y (ii) analizar las contribuciones que valoren políticas, iniciativas y propuestas para mejorar la educación rural.

## Método

### Diseño de la revisión sistemática

Para llevar a cabo esta revisión sistemática, se siguió las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis) para revisiones sistemáticas y metaanálisis (Sánchez-Serrano et al., 2022; Page et al., 2021). Asimismo, se aplicó una metodología cualitativa que involucró la identificación sistemática y estructurada de contenidos en publicaciones científicas.

### Criterios de inclusión de estudios

Para garantizar la calidad y relevancia de la literatura en esta revisión, se establecieron los siguientes criterios de inclusión para los estudios, los cuales aseguran que la literatura seleccionada sea relevante, actualizada

y pertinente para el contexto de la educación rural en España en el siglo XXI:

- a) Fuente de la literatura: Deben ser artículos científicos revisados por pares publicados en revistas académicas indexadas o capítulos de libros académicos. Esto asegura una evaluación rigurosa por parte de expertos y la fiabilidad de la información.
- b) Diseño metodológico: Los estudios pueden tener un diseño cuantitativo, cualitativo o mixto, permitiendo una comprensión amplia y profunda de la educación rural en España. Se excluyen, por tanto, artículos de literatura gris, revisiones sistemáticas, y artículos que aunque fueran empíricos no describían a detalle la metodología de la investigación.
- c) Año de publicación: Deben haber sido publicados a partir del año 2000, para reflejar la situación actual de la educación rural en el siglo XXI y considerar los desarrollos y políticas recientes.
- d) Idioma: Los estudios deben estar escritos en español o inglés para facilitar su comprensión y análisis.
- e) Términos relacionados: Deben contener términos relacionados con la "escuela rural" en su campo semántico, garantizando su relevancia para el tema de estudio en fondo y forma. Por ello, se excluyen contribuciones que, aunque la investigación se llevó a cabo en un entorno escolar rural, carecían de aportaciones sobre las características y particularidades de las escuelas rurales, ya que se enfocaban principalmente en la temática en lugar de explorar el contexto específico.
- f) Foco en España: Deben centrarse en la situación y características específicas de la educación rural en España o alguna Comunidad Autónoma para abordar los objetivos de la revisión.

## Estrategia de búsqueda de la literatura

Se realizaron búsquedas exhaustivas en varias bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet, Redalyc y Google Scholar, utilizando una estrategia de búsqueda adaptada para abarcar una amplia gama de fuentes relevantes. La ecuación de búsqueda utilizada con operadores booleanos fue la siguiente: ("escuela rural" OR "instituciones educativas rurales" OR "enseñanza en zonas rurales" OR "rural education"

OR "educación rural") AND ("Spain" OR "España") AND ("desafíos" OR "oportunidades" OR "challenges" OR "opportunities" OR "estrategias" OR "políticas" OR "strategies" OR "policies" OR "mejorar" OR "improving").

## Fases de la revisión sistemática

Teniendo en cuenta el mismo protocolo se llevaron a cabo las siguientes fases: 1) Definición del problema de investigación, 2) Diseño del protocolo de revisión sistemática, 3) Cribado y selección de estudios, 4) Extracción de información, y 5) Análisis y evaluación.

En la primera fase, se *definió el campo de investigación* focalizando en las preguntas y objetivos planteados anteriormente. Este proceso implicó una revisión de la literatura relevante, así como una evaluación de los antecedentes y contextos para establecer un marco teórico sólido. Este proceso de definición del campo sentó las bases para el desarrollo de nuestra metodología y la posterior ejecución del estudio.

En la segunda fase, relativa al *diseño el protocolo de revisión sistemática*, en el que se describieron los pasos a seguir para realizar la búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, las bases de datos que se consultarían, las ecuaciones de búsqueda que se usarían y las estrategias de búsqueda.

En la tercera fase *cribado y selección de estudios*, se procedió a la búsqueda de los estudios teniendo en cuenta lo planteado en el protocolo. Se revisaron los títulos duplicados eliminando las repeticiones y se realizó el proceso de cribado teniendo en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión. Este proceso lo realizaron los dos investigadores de manera independiente, para minimizar los sesgos y errores. Se hizo, además, una revisión de la concordancia y diferencia entre los dos revisores, para establecer la muestra definitiva.

En la cuarta fase de *extracción*, para recopilar los datos pertinentes de los estudios incluidos en la revisión, se desarrolló una ficha de extracción de datos. Esta ficha incluyó campos específicos, como título del estudio, autores, año de publicación, métodos de investigación, hallazgos clave, entre otros. La extracción de datos se hizo sistemática y metódica.

En la quinta fase *análisis y evaluación de la información*, se procedió a realizar un análisis detallado de los datos recopilados de los estudios incluidos. Durante esta fase, se identificaron tendencias, patrones y

hallazgos clave en la literatura revisada. Se utilizó Atlas.ti, versión 23, como software para el tratamiento y análisis de la información. En esta misma fase se realizó una evaluación crítica de lo analizado, revisando constantemente el proceso de categorización y recategorizando en el caso que se considerara necesario. Finalmente se procedió a la redacción del artículo.

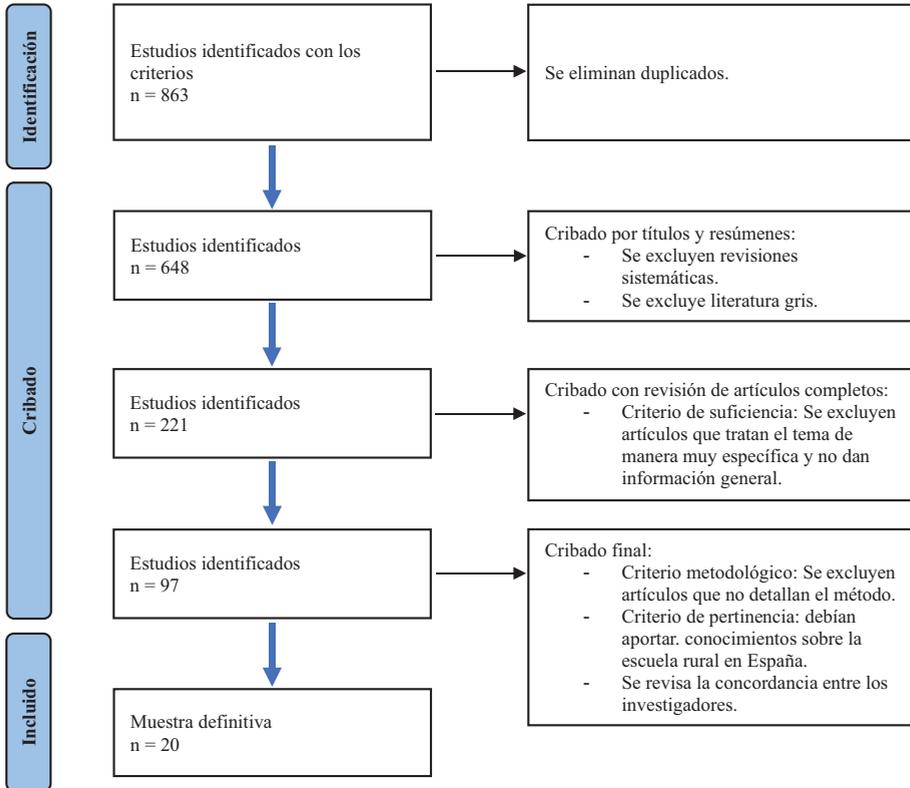
## Resultados

Durante la fase inicial de búsqueda, se recopilaron 863 publicaciones de diversas bases de datos. Después de eliminar duplicados, se obtuvieron 648 publicaciones únicas. Se realizaron dos etapas de selección: un cribado preliminar basado en títulos y resúmenes, seguido de un análisis de textos completos. Se retuvieron 97 estudios que cumplían con los criterios, y finalmente, tras un análisis detallado, se seleccionaron 20 publicaciones para la revisión sistemática. Estos resultados, véase la Figura I, establecen el fundamento para la revisión sistemática, garantizando la inclusión de estudios pertinentes y de calidad que abordan de manera específica la situación de la educación rural en España en el siglo XXI, junto con los desafíos, oportunidades, estrategias y políticas asociadas.

## Características generales de los estudios

La muestra final incluyó 20 artículos publicados entre los años 2014 y 2022, como se detalla en la Tabla I. La mayoría de los estudios (18) estaban escritos en español, mientras que 2 estaban en inglés. La mayoría de los artículos tenían como objetivo describir, conocer o analizar diversas variables relacionadas con la escuela rural, como su situación actual, la formación y satisfacción del profesorado, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el uso de textos escolares, los resultados en las pruebas PISA, los intereses de los estudiantes, los procesos de inclusión-exclusión y las innovaciones. Solo un artículo presentaba un objetivo relacionado con la investigación acción. En cuanto a la metodología, la mayoría de los estudios utilizaron métodos cuantitativos (10), seguidos de métodos cualitativos (6) y métodos

FIGURA I. Diagrama de flujo de PRISMA para la selección de artículos



Nota: Elaboración propia.

mixtos (4). La fuente más común de datos en los estudios fueron los profesores, posiblemente debido a su accesibilidad y a la relevancia de sus perspectivas en los temas abordados. Los estudiantes, directivos, orientadores y padres de familia fueron fuentes menos utilizadas en los estudios analizados. Aunque los artículos reconocían el papel de los centros rurales en la región, ninguno de ellos entrevistaba a miembros de la comunidad. Finalmente, las principales conclusiones ofrecían datos relevantes sobre las escuelas rurales, que se analizarán en detalle durante el análisis de los códigos.

TABLA I. Características de los estudios analizados

	<b>AÑO IDIOMA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>MÉTODO MUESTRA</b>
1	2014 Español	Integración de tecnologías de la información y comunicación: estudio evaluativo en la escuela rural andaluza (España)	Analizar el papel del profesorado de Andalucía, conociendo su nivel de formación inicial para asumir esta llegada de las TIC a sus aulas.	Cuantitativa Descriptiva Profesores
2	2015 Español	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	Conocer los recursos TIC de que disponen los docentes de la escuela rural de la provincia de Granada, así como la frecuencia y el tipo de uso que les otorgan fuera de su trabajo en el aula.	Cuantitativa Exploratorio, descriptivo Profesores
3	2015 Español	Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural	Analizar el impacto de un grupo de trabajo de Investigación-Acción en el desarrollo profesional de los maestros de Educación Física en la Escuela Rural.	Cualitativo Multicaso Profesores
4	2017 Español	Análisis de la satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada (España) respecto a su relación personal y profesional con la comunidad educativa	Evaluar el nivel de satisfacción del profesorado de escuelas rurales en la provincia de Granada respecto a las relaciones sociales y profesionales con la comunidad educativa de sus centros.	Cuantitativo Profesores
5	2017 Español	¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas	Dar respuesta a cómo se sitúan las escuelas del medio rural ante la innovación.	Cualitativo Exploratorio Profesores y equipos directivos
6	2017 Español	Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico	Conocer las expectativas y creencias del alumnado rural en cuanto a su futuro profesional y académico.	Cuantitativo Ex post facto, explicativa y correlacional Estudiantes
7	2017 Inglés	The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future	Reflexionar sobre el contexto de las escuelas rurales y profundizar en su conocimiento.	Cualitativo Estudios de casos Profesores, padres y directores
8	2017 Español	Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de granada (España) respecto a la organización escolar	Conocer la organización de las escuelas rurales de la provincia de Granada que más complacen y desagradan a su profesorado.	Cuantitativo Descriptivo Profesores
9	2017 Español	Uso de los libros de texto en la educación rural en España	Comprender el papel actual de los libros de texto y otros materiales curriculares en las escuelas rurales.	Cuantitativo Descriptivo Profesores
10	2018 Español	La competencia global de la escuela rural en PISA 2018	Resaltar el potencial de las pruebas PISA como herramienta para entender los resultados y las condiciones educativas en áreas rurales.	Cuantitativo Análisis de datos de PISA

(Continúa)

TABLA I. Características de los estudios analizados (Continuación)

	<b>AÑO IDIOMA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>MÉTODO MUESTRA</b>
11	2018 Español	Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito	Analizar la escuela rural de Cataluña en la actualidad.	Diseño mixto Profesores, padres y estudiantes
12	2020 Español	Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales	Entender cómo los orientadores escolares de zonas rurales perciben el impacto de la situación sanitaria del Covid-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Cualitativa Orientadores
13	2020 Español	El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico	Identificar las experiencias de inclusión o exclusión entre los miembros de un CRA.	Cualitativo Etnográfico Estudiantes, profesores y familias
14	2020 Español	Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y sur de España (Huelva)	Identificar las semejanzas y diferencias de las escuelas rurales del norte y del sur de España.	Diseño mixto Profesores Directores
15	2020 Español	La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo	Presentar datos sobre el factor rural en España y en la OCDE obtenidos de publicaciones sobre PISA	Cuantitativo Análisis de datos de PISA
16	2021 Español	La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?	Analizar la disposición de los futuros docentes y docentes en ejercicio de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, por ejercer en los centros rurales de dicha comunidad.	Diseño mixto Estudiantes y profesores
17	2021 Español	¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes	Conocer la situación actual de los centros educativos rurales en su diversa tipología en el norte y sur de España, así como sus singularidades.	Diseño mixto Profesores
18	2022 Inglés	School in and Linked to Rural Territory: Teaching Practices in Connection with the Context from an Ethnographic Study	Identificar qué prácticas educativas tienen lugar en función de la relación con el contexto.	Cualitativo Etnográfico Estudiantes, profesores y familias
19	2022 Español	Intereses STEM/STEAM del alumnado de Secundaria de zona rural y de zona urbana en España	Identificar las inclinaciones de los estudiantes de ESO hacia áreas específicas del conocimiento para su futuro, sin tener en cuenta sus resultados académicos.	Cuantitativo Estudiantes
20	2022 Español	Satisfacción del Profesorado de los Colegios Públicos Rurales de la Provincia de Granada Respecto a su Desarrollo Profesional	Conocer la satisfacción del profesorado de los Colegios Públicos Rurales (CPR) de la provincia de Granada respecto a su autorrealización y grado de desarrollo profesional	Cuantitativo Descriptivo Profesores

Nota: Elaboración propia.

## Resultados organizados por categorías y códigos

Mediante el análisis en profundidad de los artículos a través de la categorización abierta y axial, teniendo en cuenta la categoría central, realidad de la escuela rural, permitió generar códigos para las cuatro categorías iniciales: 1) situación actual de las escuelas rurales españolas, 2) desafíos de la escuela rural, 3) oportunidades de la escuela rural y 4) políticas, iniciativas y propuestas de mejora. Además, se realizó un recuento de frecuencias de citas para cada uno de los códigos, como se muestra en la Tabla II. El total de citas fue de 624. Los códigos que obtuvieron mayores citas fueron: ausencia de formación y poca permanencia del profesorado (68), escuela rural en la actualidad (64) y la escuela visible (61).

TABLA II. Frecuencia de citas por códigos

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	NÚMERO DE CITAS
1. Situación actual de la escuela rural española	1.1. La ruralidad en el siglo XXI	29
	1.2. Las escuelas rurales en la actualidad	64
	1.3. Vigencia de las escuelas rurales	24
2. Desafíos	2.1. Escasez de recursos	36
	2.2. Ausencia de formación y duración transitoria del profesorado	68
	2.3. Escasez de estudiantes	17
	2.4. Adaptación del currículo y las programaciones	25
	2.5. Aislamiento y dispersión	24
	2.6. Dualismos: global/local, tradicional/innovación, rural/urbano	45
	2.7. La escuela invisible	29
3. Oportunidades	3.1. Apertura a la innovación	34
	3.2. Tecnologías	17
	3.3. Declaraciones de organismos internacionales	13
4. Políticas, iniciativas y propuestas	4.1. Políticas o iniciativas de las administraciones	39
	4.2. Comunidad, familia y escuela	59
	4.3. La escuela visible	61
	4.4. Propuestas de mejora	40

Nota: Elaboración propia.

## Situación actual de la escuela rural española

En la *ruralidad del siglo XXI*, la preocupación por la posible extinción de la escuela rural persiste debido a la despoblación causada por los flujos migratorios hacia las ciudades (Tamargo et al., 2022). Sin embargo, diversos autores, como Álvarez-Álvarez et al. (2020), Morales-Romo (2017) y Santamaria (2020), describen una nueva ruralidad caracterizada por la heterogeneidad. Se ha observado un cambio de las economías agrarias a economías basadas en el turismo, el ocio y las segundas residencias, generando formas temporales de asentamiento (Álvarez-Álvarez, 2020; Álvarez-Álvarez et al., 2021; García et al., 2017; Morales-Romo, 2017). Las zonas rurales han experimentado la influencia de las tecnologías, la visibilidad de la mujer y cambios en los sistemas de comunicación, así como un proceso de hibridación con lo urbano (Álvarez-Álvarez et al., 2021; Morales-Romo, 2017).

*Las escuelas rurales en la actualidad* se presentan de manera diversa, siendo difícil categorizarlas (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Álvarez-Álvarez et al., 2020; García Prieto et al., 2017; Lorenzo et al., 2017; Monge et al., 2020). Algunos autores incluso prefieren denominarlas "escuelas en entornos rurales" (Bustos, 2007; Martínez y Bustos, 2011; García, 2015, citado en Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021). Se han identificado diversas formas de organización, como los CRA, CPR, CEIP, CRIE y aulas multigrado, que varían según el contexto (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García Prieto et al., 2021; Matías Solanilla y Vigo Arrazola, 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Raso et al., 2015; Raso et al., 2017). Entre las características actuales se destaca la diversidad cultural debido a procesos de repoblación (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García et al., 2017; Moreno-Pinillos, 2022). El uso de libros de texto y tecnologías de la información se incrementa (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Raso et al., 2015), así como inversiones en infraestructuras modernas (Raso et al., 2014; Tahull y Montero, 2018).

*La vigencia de la escuela rural* es evidente, con una flexibilidad y adaptabilidad que la hacen esencial para estudiantes y comunidades (Manzano y Tomé, 2016 citado en Lorenzo et al., 2017). Además, contribuye significativamente a mantener los territorios rurales activos (Morales-Romo, 2017). Algunas familias valoran cada vez más las escuelas rurales, evitando la migración a áreas urbanas en busca de educación de mejor calidad (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017).

## Desafíos

La *escasez de recursos*, describe la ausencia de materiales educativos y los que los tienen no cuentan con adaptaciones al medio rural; además, se mencionan las dificultades de acceso a internet en determinadas regiones y la deficiencia en algunas infraestructuras e instalaciones (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Álvarez-Álvarez et al., 2020; Álvarez-Álvarez et al., 2021; García et al., 2021, Pedraza-González et al., 2015; Monge et al., 2020; Raso et al., 2015; Raso, et al., 2022).

La *carencia de formación específica* y la escasa permanencia del profesorado son desafíos significativos en las escuelas rurales (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Morales-Romo, 2017; Raso et al., 2014). Los maestros que llegan a estos entornos a menudo carecen de conocimientos sobre el mundo rural, metodologías apropiadas y tecnologías de la información (Álvarez-Álvarez et al., 2021). Se recomienda que adquieran competencias en áreas como la sociología y la psicología (Álvarez-Álvarez et al., 2021). Además, los profesores con experiencia rural a menudo carecen de formación en TICs (Raso et al., 2014). La falta de experiencia también es común entre los docentes y los directivos, quienes suelen tener más experiencia en entornos urbanos (González et al., 2021; Monge et al., 2020; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Raso et al., 2015). Esta carencia de formación y experiencia, junto con la insatisfacción laboral, contribuye a la alta rotación del personal docente y a que las escuelas rurales sean vistas como lugares de paso en lugar de destinos finales (Raso et al., 2015).

La *escasez de estudiantes* es una preocupación, ya que de su número depende la existencia de las escuelas. El número reducido, las escuelas multigrado y las aulas unitarias generan el desafío de diseñar, implementar y evaluar varios grados a la vez, aunque es importante mencionar que esta característica también promueve las innovaciones y facilita la atención a la diversidad (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Matías Solanilla y Vigo Arrazola, 2020, Morales-Romo, 2017; Moreno-Pinillos, 2022). La escasez de estudiantes ha llevado a que las administraciones suban los ratios, dada la alta inversión que supone; así, para subsistir, las escuelas son agrupadas (Morales-Romo, 2017).

La *adaptación del currículo, de los contenidos y las programaciones* son un desafío muy importante. En primer lugar, porque los contenidos no tienen relación con el contexto (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017;

García et al., 2021; Pedraza-González y López Pastor, 2015) y, en segundo lugar, porque un solo profesor tiene que elaborar diferentes programaciones, haciendo más compleja su labor.

El *aislamiento y la dispersión* plantean el desafío de la distancia entre ciertas zonas (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Álvarez-Álvarez et al., 2021; Lorenzo, et al., 2017; Morales-Romo, 2017; Monge et al., 2020). Ésta imposibilita, los procesos de socialización de los estudiantes con otros niños diferentes a los del pueblo. También la distancia obstaculiza acceder a posibilidades culturales y actividades recreativas diferentes (Monge et al., 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Raso et al., 2015) y genera aislamiento profesional (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Pedraza-González y López Pastor, 2015). El aislamiento también provoca el agotamiento de los profesores itinerantes que tienen que desplazarse entre escuelas (Morales-Romo, 2017).

La escuela rural se enfrenta a *dualidades* que definen su identidad y futuro. Por un lado, debe optar entre mantener la tradicional identidad rural o adoptar características más urbanas (Monge et al., 2020). La estrategia de agrupamiento presenta otro dilema, ya que la desaparición o invisibilización de sus particularidades son consecuencias posibles (Santamaria, 2020). Las reflexiones educativas se centran en la preservación de la identidad local versus la adaptación a cualquier contexto (García et al., 2017; Lorenzo et al., 2017; Raso et al., 2014; Tamargo et al., 2022). Los estudiantes enfrentan la incertidumbre de trabajar en su entorno rural o migrar, dada la limitada diversificación de las actividades económicas (Lorenzo et al., 2017). La brecha tecnológica también es un desafío, con acceso limitado a internet que limita el uso de computadoras (Raso et al., 2014). Además, la calidad educativa se mide desde parámetros urbanos, lo que refuerza una visión metrocéntrica y limita el desarrollo rural (García et al., 2017; Lorenzo et al., 2017; Morales-Romo, 2017; Moreno-Pinillos, 2022).

*La escuela rural ha sido invisibilizada* por las escuelas urbanas, como muestran algunos informes PISA (2015) o en algunas leyes en las que apenas se mencionan (Morales-Romo, 2017; Pedraza-González et al., 2015; Moreno-Pinillos, 2022; Santamaria, 2020). La escuela rural “está sumida en una sombra” (Pedraza-González y López Pastor, 2015, p.5). Igualmente, esta invisibilidad se hace tangible cuando las administraciones dan un mayor apoyo a las escuelas urbanas a través de sus inversiones y de las políticas públicas planteadas (Morales-Romo, 2017). Inclusive parecieran olvidadas por la academia, ya que la investigación que se realiza es más bien escasa

(Monge et al., 2020). En algunos casos también son percibidas como desfavorecidas por la ubicación en el territorio (Moreno-Pinillos, 2022).

## Oportunidades

En primer lugar, se destaca su *apertura a la innovación*, con profesores preocupados por generar acciones colaborativas que faciliten el aprendizaje (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García et al., 2021; Morales-Romo, 2017; Moreno-Pinillos, 2022; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Raso et al., 2014; Raso et al., 2015). Estas innovaciones van desde la formación del profesorado hasta el uso de tecnologías para superar el aislamiento o promover relaciones con el entorno (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García et al., 2021). Incluso se plantea que las innovaciones pueden surgir primero en la escuela rural, dado que los profesores aprovechan la escasez de estudiantes para proponer ideas menos convencionales (García et al., 2021).

En esta misma línea de pensamiento, la llegada de las *tecnologías* representa una valiosa oportunidad, ya que facilita tanto la creación como el acceso a material didáctico, acerca los territorios y permite conocer otras realidades (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Raso et al., 2015).

Finalmente, es importante resaltar las declaraciones que han realizado *organismos internacionales* sobre la importancia de la escuela rural. Por ejemplo, la UNESCO, la Agenda Territorial de la Unión Europea 2020, la FAO han definido la importancia de mantener los contextos rurales como “guardianes del territorio” (Santamaria, 2018, p.6). En los últimos 20 años, las zonas rurales españolas se financian con programas europeos (LEADER2 y PRODER3) (Morales-Romo, 2017).

## Políticas, iniciativas y propuestas

Las *administraciones autonómicas* han implementado propuestas para mejorar aspectos de las escuelas rurales. Por ejemplo, las Directrices Generales de la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico sugieren considerar el impacto demográfico en todas las leyes (CGRD, 2019, p. 42, citado en Santamaría, 2018). Además, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado ofrece formación al profesorado,

y los Centros de Innovación Educativa (CRIes) proporcionan experiencias como cine, bilingüismo y robótica (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Pedraza-González y López Pastor, 2015). Se han promovido iniciativas para integrar las TIC en las escuelas rurales, como el Plan Andaluz de Introducción a las Nuevas Tecnologías de la Imagen y la Comunicación (PAINTIC) y los programas REDAULA y AUL@BUS, así como la creación de centros TIC (Raso et al., 2015, p.3). Por otra parte, los profesores itinerantes pueden obtener ciertas ventajas, como ser liberados de horas lectivas o complementarias, y algunas consejerías pagan un incentivo a los profesores que se instalan en estas zonas (Álvarez-Álvarez et al., 2021). Sin embargo, hace falta una política del Ministerio de Educación y de Formación Profesional para que se genere la formación específica que se requiere para este profesorado.

La *relación escuela-familia-comunidad* sigue siendo crucial (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), con un importante compromiso de las familias (Álvarez-Álvarez et al., 2021; Morales-Romo, 2017) y un énfasis en el contacto directo y la colaboración en situaciones difíciles (García et al., 2017; Matías Solanilla y Vigo Arrazola, 2020; Monge et al., 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Raso Sánchez et al., 2017). Los profesores han propuesto medidas como incluir representantes de padres en comisiones de convivencia (Matías Solanilla y Vigo Arrazola, 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Tahull y Montero, 2018). La comunidad también desempeña un papel significativo, integrando la cultura local en la escuela a través de proyectos colaborativos (Morales-Romo, 2017) y colaboraciones con diversas entidades (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Álvarez-Álvarez et al., 2020; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Santamaria, 2020). Se fomenta el trabajo colaborativo entre los profesores, con grupos para la actualización profesional y la creación de redes de escuelas rurales a nivel estatal (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), y se destacan iniciativas como "Comunidades de Aprendizaje" y "Trabajo por proyectos" para integrar la cultura local en el currículo (Moreno-Pinillos, 2022; Morales-Romo, 2017).

Las *propuestas de mejora* enfatizan la necesidad de investigar en colaboración con las instituciones educativas, convirtiendo las escuelas rurales en "centros de investigaciones" (Moreno-Pinillos, 2022). Se subraya la importancia de políticas y recursos económicos (Álvarez-Álvarez et al., 2021; Raso Sánchez y Santana Aranda, 2022), así como la creación de redes entre las comunidades autónomas para fomentar la colaboración entre los centros educativos (Moreno-Pinillos, 2022). Se destaca la importancia de mantener la

identidad rural en los currículos y desarrollar materiales relevantes (García et al., 2021; Santamaría, 2018), junto con la formación de profesores en temas rurales y tecnología (Álvarez-Álvarez et al., 2021). Se reflexiona sobre la necesidad de fortalecer los procesos de transición entre las escuelas rurales y urbanas (Santamaría, 2018), y se aboga por una mayor participación en proyectos subvencionados (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017).

Finalmente, destacamos *la escuela rural como un modelo visible* en diversas áreas. Estas escuelas pueden servir de ejemplo en adaptaciones curriculares, innovaciones metodológicas y manejo de la diversidad estudiantil, así como en colaboración con la comunidad, las familias y otros profesionales (Álvarez-Álvarez et al., 2021; García et al., 2021; Santamaría, 2018; Tahull y Montero, 2018). La interacción entre estudiantes de diferentes edades, las iniciativas de los profesores y el trabajo colaborativo promueven relaciones cercanas, fortalecen la autonomía y fomentan la solidaridad, lo que contribuye a altos niveles educativos y adaptaciones curriculares efectivas (Tahull y Montero, 2018). Estos logros destacan áreas en las que las escuelas urbanas aún están explorando cómo abordar.

## Conclusiones

La consideración del potencial pedagógico de la escuela rural es promovida por voces desde los centros e instituciones educativas y universitarias (Boix, 2004). Aunque sufre la misma marginalidad económica y simbólica del medio rural, la escuela rural destaca como espacio de innovación pedagógica (Beach y Vigo-Arrazola, 2018) y como institución dinamizadora de las comunidades rurales (Santamaría-Cárdaba y Samp Pedro, 2020).

A pesar de algunas experiencias aisladas de formación universitaria específica en educación rural (Villalustre y Del Moral, 2011), es imperativo incorporar en los currículos formativos asignaturas dedicadas a los contextos rurales. La formación del profesorado rural emerge como un tema crucial (Santamaría-Cárdaba y Samp Pedro, 2020), mientras que la formación universitaria en relación con la educación en centros rurales se percibe como escasa y deficiente (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017).

El estudio de Monge et al. (2022), que analizó 2,224 guías docentes de los Grados de Educación Infantil y Primaria en España, reveló que la formación universitaria no garantiza competencias específicas para

la gestión de escuelas rurales, evidenciando la escasa atención a este contexto en los planes de formación docente (Moreno, 2020). La escuela rural está notablemente ausente en las competencias educativas que un maestro debe adquirir durante su formación universitaria, siendo escasas las asignaturas específicas sobre esta temática (Anzano et al., 2022). La formación en escuela rural se revela como un elemento esencial, dada su especificidad y la urgencia de su incorporación a la formación de maestros, como ya lo hacen algunas universidades.

En el ámbito de la escuela rural, se observa que diversas concepciones se fundamentan en "hipótesis" y "falsas creencias" que carecen de un análisis riguroso mediante una formación reflexiva y crítica (Abós, 2011). Incluso, esas expectativas calan al alumnado, mostrando niveles más bajos de intereses y expectativas académicas en jóvenes de zonas rurales frente a las zonas urbanas (Tamargo et al., 2022).

Se debe establecer un marco general actualizado sobre la legislación y los modelos educativos rurales, donde se asegure una articulación socio-territorial respaldada por modelos de formación, asignación de plazas e incentivos adecuados para el profesorado rural (Lorenzo et al., 2021).

La problemática de la escuela rural trasciende la falta de formación del profesorado; también se enfrenta a la presencia de docentes novatos, discontinuos y poco arraigados, lo que amenaza la identidad propia de estas instituciones (Herdero et al., 2014). La carencia de recursos, medios, materiales, infraestructuras, plantillas incompletas y la falta de reconocimiento legislativo hacen que la enseñanza en estas escuelas sea un desafío significativo.

No solo es importante la adecuada formación, sino también un sentimiento de compromiso y pertenencia arraigado, pues la territorialización de los maestros en escuelas rurales en España resulta crucial para fortalecer la estrecha relación y colaboración entre educadores y comunidades locales (Rothenburger, 2015).

La escasa disponibilidad de literatura sobre educación rural en el ámbito español educativos se hace especialmente evidente al compararla con la investigación sobre áreas temáticas como tecnologías de la información, competencias básicas o convivencia en los centros educativos (Bustos Jiménez, 2011).

La escuela rural en España enfrenta desafíos debido a los constantes cambios en la legislación educativa, influenciada por diferentes partidos políticos a lo largo de los años de democracia. Para mejorar la situación,

se destaca la intervención de partidos políticos y sindicatos en apoyo a la escuela rural (Feu, 2004) y la necesidad de estabilidad política y un amplio Pacto de Estado (Boix y Domingo-Peñañiel, 2015).

La escuela rural tiene un gran potencial, sobre todo por una organización que optimiza recursos limitados y facilita la creación de entornos de trabajo más coordinados (González et al., 2021).

Actualmente, el estilo de vida y las costumbres en el medio rural están experimentando una urbanización gradual (Bustos Jiménez, 2009).

La brecha digital preocupa a los equipos directivos (Del Moral et al., 2023). Es imprescindible impulsar la transformación de las aulas mediante la integración de tecnología (Fardoun et al., 2014), la creación de nuevos entornos de aprendizaje y la provisión de recursos, con el objetivo de potenciar los logros educativos en los territorios rurales (Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel, 2023). Es fundamental desarrollar recursos que faciliten el trabajo multigrado y en línea, promoviendo la competencia digital de los estudiantes y considerando las características únicas de las escuelas rurales. Además, recomendamos establecer redes de apoyo al profesorado, fomentando el intercambio de recursos y fortaleciendo la formación continua en tecnologías emergentes para impulsar la innovación educativa (Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel, 2021). Esto está presente con la irrupción de la Inteligencia Artificial, que puede ser una herramienta valiosa para el maestro, pero también fuente de limitaciones y dificultades, como falta de formación, dependencia de la conectividad, adaptación a las características rurales y la intervención humana (Montiel-Ruiz y López, 2023).

## **Limitaciones**

El enfoque del estudio se ha dirigido hacia la investigación sobre la escuela rural en España a partir del año 2000. No obstante, se identificaron algunas limitaciones, especialmente relacionadas con la muestra de artículos analizados. En muchos casos, se observó que el énfasis recaía más en el tema de estudio que en el contexto rural en sí mismo. Por ejemplo, varios estudios se centraban en aspectos didácticos, pero omitían describir aspectos relevantes de la vida escolar en entornos rurales. Además, se encontraron estudios que describían contextos locales muy específicos en España, lo que dificultaba extrapolar los resultados a nivel nacional. Por lo tanto, se excluyeron aquellos estudios que no

permitían realizar inferencias generalizables, conservando únicamente aquellos que ofrecían algún tipo de aporte relevante para el análisis de la escuela rural en su conjunto.

## Prospectiva

A lo largo de las conclusiones, se han planteado diferentes propuestas que concretamos en este último apartado. Es fundamental trabajar en políticas integrales de apoyo a la escuela rural, las cuales no solo promuevan la repoblación de la llamada "España vaciada", sino que también fomenten la identidad y visibilidad de estas instituciones. También es prioritaria la implementación de programas de formación para el profesorado sobre la escuela rural. Esta formación debe partir de experiencias exitosas en la ruralidad, planteando una escuela rural desde su propio contexto y no desde una perspectiva urbanita.

En lo que respecta a la investigación, es pertinente continuar con la línea de revisiones sistemáticas sobre didácticas y estrategias concretas que han mostrado ser efectivas y que pueden ayudar a visibilizar las innovaciones en curso. Sin embargo, también es esencial trascender los estudios descriptivos y correlacionales, y comenzar a diseñar investigaciones utilizando metodologías como la sistematización de experiencias y la investigación acción participativa. La primera metodología implica la generación de conocimiento a partir de la práctica misma, permitiendo que las escuelas rurales aporten su propio entendimiento y compartan estrategias útiles con instituciones urbanas. Por otro lado, la investigación acción facilita cambios y transformaciones que responden directamente a las necesidades del contexto. Ambos enfoques de investigación garantizan la transferencia efectiva del conocimiento y su aplicación práctica en el terreno.

## Financiación

Este artículo forma parte del proyecto de investigación denominado "Nuevos enfoques socioeducativos sobre la escuela rural en España (NESERE). Ha sido financiado por la 9ª convocatoria de investigación de la Universidad Camilo José Cela.

## Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2011). The rural school as a topic in the study plans for early childhood and primary pre-service teacher training in Spain. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(2), 39–52. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20255>
- Abós, P. y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45, 41-48. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Álvarez Álvarez, C., García-Prieto, F. J., & Pozuelos-Estrada, F. J. (2020). Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y sur de España (Huelva). Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 26, 177–196. <https://doi.org/10.18172/con.4564>
- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F., & Pozuelos Estrada, F. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Álvarez-Álvarez, C., & Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25–32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e27, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Barba-Sánchez, V., Calderón, B, Calderón, M. J. & Sebastián, G. (2021). Aproximación al valor social de un colegio rural agrupado: el caso del CRA Sierra de Alcaraz, CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 101, 85-114. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.101.18098>.
- Beach, D., y Vigo-Arrazola, M. B. (2018). Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI.

- En N. Llevot y J. Sanuy (ed.) *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*. Edicions de la Universitat de Lleida, pp 225-236.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Praxis.
- Boix, R. y Domingo-Peñañiel, L. (2015). Escuela Rural en España: Entre la educación compensatoria y la educación inclusiva. *Sísifo: Revista de Educación*, 3(2), 48-59.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bustos Jiménez, A. (2009). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(Extra-6), 1-11.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñañiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e13452-e13452.
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñañiel, L. (2023). Transformación digital y educación abierta en la escuela rural. *Revista Prisma Social*, (41), 95-114. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5058>
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350.
- Chaparro, F., & Santos, M. L. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>
- Corchón Álvarez, E., Raso Sánchez, F., & Hinojo Lucena, M. A. (2014). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 31(1), 147-179. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/11609>
- Del Moral, M. E., Lopez-Bouzas, N., Fernandez-Castaneda, J., Neira-Pineiro, M., y Villalustre, L. (2023). Towards the Sustainability off Rural

- Schools in the Region off Asturias (Spain): Problems and Demands off Management Teams and their Coverage by the Written Press. *Ager-revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, 37, 67-101. <http://dx.doi.org/10.4422/ager.2023.03>
- Fardoun, H. M., Paules Cipres, A., & Jambi, K. M. (2014). Educational Curriculum Management on Rural Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 421-427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1365>
- Ferrando-Félix, S., Chiva-Bartoll, O., & Peiró-Velert, C. (2019). Realidad de la educación física en la escuela rural: una revisión sistemática, *Retos*, 36, 604–610. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68766>
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13
- García Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36.
- García Prieto, F. J., Pozuelos Estrada, F. J., & Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, (49). Recuperado en 22 de enero de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200009&lng=es&tlng=es)
- González, A., Bernad Caverro, O., López Teulón, M. P., Llevot Calvet, N., & Marín Marquilles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (15), 135–160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- Herederó, E. S., González, C., & Nozu, W. C. (2014). Los colegios rurales agrupados en España. Analisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras*, 4(12), 142-153.
- Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación, Extra-1*, 113-136.
- Lorenzo, J., Domingo, V., & Tomé, M. (2017). Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico. *Aula Abierta*, 45(1), 49–54. <https://doi.org/10.17811/rife.45.1.2017.49-54>
- Lorenzo, J., Gómez, F. J. P., González, B. H., y Martínez-Pérez, A. (2021). Legislación y organización de la escuela rural en el debate en torno

- a la España vaciada. En M. del Mar Molero Jurado, Á. M. Martínez, A. B. B. Martín, & M. del Mar Simón Márquez (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas*, pp. 463–474. Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3sv6.45>
- 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 Hernández, P., & Jiménez Arenas, 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>
- Monge López, C., García Prieto, F. J., y Gómez Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V26I2.21481>
- Montiel-Ruiz, F. J., & López Ruiz, M. (2023). Inteligencia artificial como recurso docente en un colegio rural agrupado. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 28–40. <https://doi.org/10.6018/riite.592031>
- Morales-Romo, N. (2017). The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <https://doi.org/10.21501/22161201.2090>
- Moreno, A. M. (2020). La importancia de la adecuada formación del técnico superior en educación infantil para una educación rural de calidad, excelencia y equidad. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*. (57), 163–181. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2020.57.502](https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.502)
- Moreno, C. (2022). School in and Linked to Rural Territory Teaching Practises in Connection with the Context from an Ethnography Study. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(2), 19–35. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i2.3>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones

- sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pedraza-González, M., & López-Pastor, V. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(57), 1-16
- Raso, F., Hinojo, M. A., & 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.
- Raso Sánchez, F., Aznar Díaz, I., & Cáceres Reche, M. P. (2014). Integración de Tecnologías de la Información y Comunicación: estudio evaluativo en la Escuela Rural Andaluza (España). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 51-64.
- Raso Sánchez, F., & Santana Aranda, D. (2022). Satisfacción del profesorado rural de Granada (España) respecto a su desarrollo profesional. *Aula Abierta*, 51(3), 275-284. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.275-284>
- Raso Sánchez, F., Sola Martínez, T., & Hinojo Lucena, F. J. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.41372>
- Rothenburger, C. (2015). Towards a territorialised professional identity: the case of teaching staff in rural schools in France, Spain, Chile, and Uruguay. *Sisyphus: Journal of Education*, 3(2), 78-97.
- Ruiz, N. y Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios Rurales Agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Sánchez, F. R., Marín, J. A. M., & García, A. M. R. (2017). Análisis de la satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada (España) respecto a su relación personal y profesional con la comunidad educativa. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(4), 27. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p27>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito

- educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Santamaría, R. (2012). Un poco de historia de la escuela rural. *Escuelarural.net* <http://escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>
- Santamaría, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE. Oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión* 21(33), 1-26.
- Santamaría, R. (2018). La competencia global de la escuela rural en PISA 2018. *Revista del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*, 8. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebate/articulos/-visor/la-competencia-global-de-la-escuela-rural-en-pisa-2018>
- Santamaría, R. (2020). La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. *Temps d'Educació*, 59, 57-90.
- Santamaría-Cárdaba, N., Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (30), 147-176 <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Selusi, V. J., y Sanahuja, A. (2020). Aproximació a l'escolaritat inclusiva en els territoris rurals: estudi pilot sobre la veu dels docents. *Kult-ur*, 7(14). <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2020.7.14.4>
- Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Tamargo, L. Á., Agudo, S., & Fombona, J. (2022). Intereses STEM/STEAM del alumnado de Secundaria de zona rural y de zona urbana en España. *Educación e Investigación: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo*, 48(1), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240890>
- Uttech, M. (2003). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós.
- Villalustre, L., y Del Moral, M. E. (2011). E-actividades en el contexto virtual de ruralnet: satisfacción de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Educación XX1*, 14(1), 223-243.

**Información de contacto:** Álvaro Moraleda-Ruano. Universidad Camilo José Cela, Facultad de Educación, C/ Castillo de Alarcón 49, Urbanización Villafranca del Castillo 28692, Villanueva de la Cañada, Madrid. España. E-mail: [amoraleda@ucjc.edu](mailto:amoraleda@ucjc.edu)