



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**ESTUDIO SOBRE LA ESCUELA RURAL DE CASTILLA Y LEÓN:  
PROPUESTA FORMATIVA PARA LOS DOCENTES**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS.  
ESPECIALIDAD: INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA.

**AUTORA:** MARÍA LÓPEZ FUENTES

**TUTOR:** ANTONIO SANTIAGO SAN MARTÍN NEMESIO

**Curso 2024/2025**

Palencia, junio de 2025



**Resumen:**

En las ciencias sociales, desde principios del siglo XX, se ha estudiado el ambiente rural, como contraposición al urbano en diferentes aspectos. En este caso, buscamos abordar el estudio del ámbito rural desde un punto de vista pedagógico. Para ello, realizamos un análisis teórico comparativo que nos ayude a dibujar la realidad de la escuela rural en Castilla y León. Hablaremos de los recursos y realidades de la escuela rural en dicha comunidad autónoma, en base a sus características y población. Aunque, realizaremos esta comparativa con el medio urbano, este trabajo busca mejorar la escuela rural desde el punto de vista docente. Es decir, en base a las conclusiones alcanzadas realizaremos diferentes propuestas para la mejora de la formación docente en la escuela rural. Consideramos esta formación docente como una de las claves de la mejora de la práctica docente y un paso para la mejora de la escuela rural. En este caso, tras realizar un análisis sobre la evolución y características de la escuela rural en nuestro país, comprobaremos cómo estas se traducen en la realidad de nuestra comunidad autónoma.

**Palabras clave:**

Escuela rural- Castilla y León- servicios- formación-TIC-metodologías activas.

---

**Abstract:**

Social sciences had studied the rural environment since the beginning of the XXth century. In this paper we try to provide to these studies about the rural environment from a pedagogical point of view. So we conduct a comparative theoretical analysis that will help us to settle on the reality of the rural school in Castilla y León. So we will talk about the resources and realities of the rural school, aftermath of the region's characteristics and population. We consider the teachers training as one of the keys of the improvement in the teachers practice, and one step in the upgrade of the rural school in our country. This is why, after the analysis of the evolution and characteristics of the rural school in our country, we will check out how this translates to the reality of our autonomous community.

**Key words:**

Rural school- Castilla y León- resources- training- ICT- active methods.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción y justificación.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Metodología, objetivo e hipótesis.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>6</b>
<u>a. Antecedentes legales.....</u>	9
<u>b. Antecedentes históricos.....</u>	11
<u>c. Demografía en Castilla y León.....</u>	12
<u>d. Tipología y organización de la escuela rural en Castilla y León.....</u>	17
<b>3. Realidad actual de la escuela en Castilla y León.....</b>	<b>21</b>
<u>a. Distribución y trayectoria de los alumnos en la escuela rural de Castilla y León.....</u>	21
<u>b. Recursos de la escuela rural.....</u>	28
<i>i. Comedor.....</i>	28
<i>ii. Transporte público.....</i>	30
<i>iii. Asistencia socioeducativa en Infantil.....</i>	31
<i>iv. Escuela-Hogar.....</i>	32
<i>v. Acceso a Internet.....</i>	33
<i>vi. Recursos humanos de la escuela rural.....</i>	34
<b>4. Aspectos pedagógicos.....</b>	<b>35</b>
<u>a. Metodologías activas.....</u>	37
<i>i. Metodologías activas en la escuela rural de Castilla y León.....</i>	41
<u>b. Proyectos Innovadores Educativos de la escuela rural en Castilla y León.....</u>	43
<u>c. Uso de tecnología en la escuela rural.....</u>	47
<u>d. Relación escuela-comunidad.....</u>	48
<b>5. Resultados académicos de la escuela rural.....</b>	<b>50</b>
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>53</b>
<u>a. Propuestas.....</u>	57
<i>i. Formación en la TICs.....</i>	58
<i>ii. Formación en metodologías activas.....</i>	60
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>64</b>

## **1. Introducción y justificación**

La escuela rural, como término en sí mismo, se enfrenta a diversas problemáticas. En un primer momento, nos gustaría señalar que haremos referencia a estas escuelas como rurales debido a que es la nomenclatura utilizada en la normativa educativa. Pero, entendemos que “no existe una definición universalmente aceptada de ruralidad, puesto que el propio término de ruralidad depende del contexto” (Goerlich y Cantarino, 2015, pg.6). Si, por ejemplo, tomamos las definiciones de entidades como la OCDE, que atienden a la densidad de población, la gran mayoría de nuestro país entraría dentro de la definición de rural. Pero, las realidades de las localidades españolas frente a, por ejemplo, la realidad rural de las poblaciones latinoamericanas, es un claro ejemplo de cómo esta definición de rural recoge muy diferentes y diversas realidades. Otros autores, como por ejemplo Matías y Vigo (2020), entienden el espacio rural como un producto social. Este se forma mediante un conjunto de prácticas e interacciones. En base a esta definición, las delimitaciones de lo rural no se refiere a realidades estáticas ni delimitadas territorialmente, sino a dinámicas e interacciones únicas y propias de este medio.

Para la realización de nuestro trabajo, aunque utilicemos esta nomenclatura, queremos aclarar que, en un país como el nuestro, las distinciones que se realizan entre diferentes tipos de localidades, hacen referencia al nivel de urbanización. En este sentido, podemos señalar como rurales a estos emplazamientos que suelen contar con limitaciones y dificultades o problemas de desarrollo económico, déficits en infraestructuras y servicios, de tipo privado y público, y dinámicas de despoblación que afectan a la sostenibilidad social del propio medio, como, por ejemplo, el envejecimiento de la población. Esta situación, social y demográfica, que incluye esta escuela rural representa para nuestro país una importante realidad del sistema educativo. Aunque, la escuela rural acoge a numerosas realidades dentro de nuestras fronteras. En este caso, nos centraremos en Castilla y León, pero aún así veremos cómo en una misma comunidad autónoma encontramos diversas realidades. Este estudio, esperamos, sea un paso en la investigación de la realidad del medio rural, en este caso desde una visión de la educación formal, de manera que nos permita conocer las realidades del territorio y los profesionales que desarrollan su labor docente en estas escuelas rurales. Esta aproximación será de tipo teórico, ya que no contamos con medios que permitan realizar este estudio de otras maneras. Pero, aún así tomaremos diversos artículos y elementos web que reflejen esta realidad según los docentes y profesionales de las escuelas rurales con la esperanza de ahondar en esta realidad de la escuela en la zona de Castilla y León.



problemáticas a las que se enfrenta la escuela rural y los profesionales que desarrollan su actividad docente. Por ejemplo, la mayoría de docentes destinados a esta escuela rural son interinos que no cuentan con suficientes puntos para competir en los destinos más deseados, como las ciudades. Pero, además, la diferente organización y características de estos centros educativos rurales, frente a la escuela urbana, exige diferentes habilidades personales y profesionales específicas y diferenciadas. Además, la literatura señala la necesidad de generar estudios y bases de datos sobre esta realidad de la escuela rural. Teniendo en cuenta lo comentado previamente, de cómo esta realidad de la escuela rural no representa una única realidad, sino que, cada ámbito contará con su propia problemática y características que afectarán de diversa manera a esta escuela rural. Estos estudios realizados esperan especificar sobre estas realidades, tanto del ámbito rural como del ámbito didáctico-profesional, para así poder plantear diversas maneras en la que esta formación específica de los docentes pueda ayudarles en su desarrollo profesional en el medio rural. Además, esta formación puede suponer un comienzo en la permanencia y el deseo de los docentes de desarrollarse laboralmente en dicho medio, favoreciendo también, la supervivencia de la escuela rural en sí. Esta escuela rural será clave en la supervivencia del propio medio rural. Importante, por ejemplo, en el caso de comunidades autónomas como la nuestra, en la que la despoblación, en especial en el medio rural, supone una realidad que favorece la desaparición de servicios en este medio. Aunque, como veremos más adelante, existen nuevas tendencias demográficas que pueden ayudar a dar la vuelta a esta situación de desaparición de población y servicios.

En el caso de esta especialidad, de intervención sociocomunitaria, nos encontramos con diferentes competencias que podemos relacionar con la realización de este trabajo. Por un lado, con las competencias básicas que nos hablan de la importancia de contar con conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación o de la capacidad de comunicar sus conclusiones, conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades. Estas son sólo algunas de las competencias generales, que esperamos, se vean cumplimentadas en la realización de nuestro trabajo. Además, en el caso de las competencias específicas nos gustaría destacar la comprensión, desde las diferentes perspectivas educativas y sociales, de las características y dinámicas de la diversidad en los diferentes contextos sociocomunitarios y la capacidad de identificar y seleccionar respuestas adecuadas a contextos diversos y cambiantes. Pero, sin ninguna duda, consideramos que este trabajo se basa en la capacidad para pensar y actuar según principios de carácter universal que se basen en el valor de la

persona y se dirigen a su pleno desarrollo, a la vez que respetan los derechos fundamentales y de igualdad entre mujeres y hombres, los derechos humanos, los valores de una cultura de paz y democráticos, así como los principios medioambientales, de responsabilidad y de cooperación al desarrollo que promuevan un compromiso ético en una sociedad global, intercultural, libre y justa.

### **1. Metodología, objetivo e hipótesis**

En conclusión, nuestro trabajo cuenta con el objetivo principal de **estudiar la realidad de la escuela rural**. Para ello, realizaremos un estudio teórico comparativo, que nos ayude a conocer esta realidad en Castilla y León. Aunque, hablaremos y compararemos con datos, tanto nacionales como relativos a otras comunidades autónomas, el foco de nuestro trabajo estará en nuestra comunidad autónoma.

Creemos en la **necesidad de generar una formación específica**, en la formación docente, orientada a la realidad profesional de los docentes en la escuela rural, que les prepare de manera efectiva ante su realidad docente-profesional en estas escuelas rurales. Además, como hemos comentado, estas necesidades no responden a una única realidad, debemos realizar esta formación teniendo en cuenta las limitaciones y posibilidades reales en base a las características de cada centro y zona. Por lo que debemos conocer, en un primer momento, la realidad de nuestra escuela rural para poder **detectar las necesidades actuales en la formación de los docentes** de la escuela rural de Castilla y León.

Pero, además, esperamos así comenzar un cambio en el imaginario docente, que favorezca la decisión de los docentes de que su destino profesional permanente sea la escuela rural. De manera que se pueda transformar el futuro de estos servicios en el medio rural, favoreciendo la supervivencia del propio medio rural.

### **2. Marco teórico**

Este marco teórico, en un primer momento, abordará esta realidad de la escuela rural desde un punto de vista teórico en base a la literatura científica, concretando sobre nuestra realidad, tanto a nivel nacional como en el caso de Castilla y León. Para ello, hablaremos de la evolución histórica y legal de la escuela rural en nuestro país. Y concretaremos la organización autonómica describiendo los tipos de centros que encontramos en Castilla y León.

En un primer momento realizaremos un análisis de la literatura pedagógica sobre la escuela rural. Por un lado, haciendo referencia a los rasgos y limitaciones que ofrece esta escuela, y más adelante, hablaremos del profesorado de este tipo de escuelas (Santamaría-Cárdaba y Gallego, 2020).

Comenzando por estas limitaciones y características de la escuela rural, destaca, sin duda, la heterogeneidad que presenta, tanto en sus estructuras como en sus contextos. Autores como Pedraza y López-Pastor en el año 2015, hablan de cómo esta escuela rural representa uno de los elementos más complejos y singulares de nuestro sistema educativo. Y esta heterogeneidad, además, genera una serie de limitaciones o carencias pedagógicas. Otros, como Vazquez en el año 2016, llegan a la conclusión de que la legislación representa una gran limitación, ya que esta escuela es la más afectada ante nuestra manera de legislar el sistema educativo. Al final, las escuelas se organizan desde el ámbito que podemos considerar como urbano, fomentando la generación de “identidades urbanocéntricas” (Blanco, Chueca, López-Ruiz y Mora, 2020, p.256). Elementos que favorecen una legislación desigual, que no busca potenciar todas las escuelas de la misma manera.

Otra de estas limitaciones hace referencia a la necesidad de desplazamiento de los alumnos rurales. En este caso, Tahull y Montero en el año 2018, señalan cómo los alumnos en el medio rural tienen la obligación/necesidad de transportarse para realizar los estudios obligatorios. Estas distancias, además, suelen aumentar en el caso de los niveles educativos postobligatorios. Esto dificulta la permanencia de este alumnado en el sistema educativo, especialmente en los niveles postobligatorios, aumentando el coste de acceso.

Morales-Romo escribe en el año 2017 sobre cómo las escuelas rurales cuentan, normalmente, con pocas infraestructuras dentro de los centros (por ejemplo, laboratorios, talleres, salas de informática, polideportivos cubiertos...). Y esto, sumado a una falta de recursos humanos y materiales, representa una gran limitación para el desarrollo de la actividad docente dentro de los centros educativos considerados como rurales.

Por otro lado, sobre el profesorado en estas escuelas rurales, desde un punto de vista de la literatura pedagógica, nos encontramos con una serie de *particularidades*. Diversos autores, de los que podemos destacar, por ejemplo, a Chaparro y Santos en el 2018, hablan de cómo los docentes en el ámbito rural deben adaptar su planteamiento didacto-pedagógico tanto al contexto en el que desarrollan su trabajo, como a las necesidades demostradas por el alumnado con el que trabajan. Otros autores, como Magro en el 2019, van un paso más allá y aseguran que existe una insuficiente formación y capacitación por parte de los docentes rurales para poder dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje que deben desarrollar en base a

estos elementos contextuales marcados por el entorno y los alumnos. Estos y otros autores, sostienen que el profesorado que imparte su actividad profesional en el ámbito rural no suele estar preparado. Por lo que señalan una necesidad de generar una formación específica dentro de la formación docente, que les permita realizar de manera adecuada su actividad profesional en el ámbito rural. Esta necesidad de formación se convierte en un tema central en la literatura pedagógica, con autores como Biddle y Pricle (2016), Cuervo y Acquaro (2018), Santos (2014) o García y González (1999).

Ya desde principios de siglo, científicos de las ciencias sociales, como Dewey en el año 1910, hablan de una serie de características personales que deben cumplir los docentes del medio rural. Este autor destaca cómo el docente del medio rural debe sentir cercanía hacia la naturaleza y debe apreciar el entorno en el que desarrolla su profesión, para así poder comprender las necesidades de este entorno del centro educativo y trabajar en base a éstas. En esta línea, nos encontramos a autores como Chaparro y Santos en el 2018 que responden a la pregunta sobre qué necesita aprender un docente para desarrollar de manera competente su papel en la escuela rural. Estos autores proponen que:

- el docente debe de ser capaz de realizar las intervenciones educativas adecuadas al centro y su contexto
- debe también suponer de una correcta competencia comunicativa
- debe de ser creativo y favorecer, también, el aprendizaje en relación con el medio natural que les rodea
- debe disponer de una deontología que favorezca su participación e implicación, desde el respeto, para con la identidad del municipio en el que desarrolle su actividad profesional
- ser reflexivo, de manera crítica, para la mejora tanto de su propia práctica docente, como de las relaciones entre la escuela y la comunidad en la que se encuentra el centro.

Estas características personales, profesionales y docentes deben ser adquiridas en la formación inicial del profesorado, defienden estos y otros autores. Para ello, en este caso, realizan diversas propuestas formativas, desde la realización de más prácticas docentes en el medio rural, hasta la proposición de ciertas asignaturas o contenidos específicos de la docencia en el medio rural durante el periodo formativo.

A modo de conclusión, en base a la literatura científica sobre la realidad pedagógica de la escuela rural, podemos señalar cómo la heterogeneidad de esta escuela fomenta una serie de limitaciones que dificultan tanto la actividad docente como el mantenimiento de la propia

escuela rural y sus alumnos como parte del sistema educativo. Pero, además, señalan una serie de características que deben cumplir estos docentes en estas escuelas y hacen hincapié en la formación en este tipo de características necesarias para el desarrollo de la actividad profesional en la escuela rural, durante la formación del profesorado.

A continuación, estudiaremos la evolución de esta escuela rural, desde el punto de vista histórico y legal, de manera que nos ayude a comprender la evolución de esta escuela en nuestro país hasta nuestros días.

#### a. Antecedentes legales

Si tomamos algunas de las definiciones propuestas por las diversas legislaciones educativas podemos definir la escuela rural en base al tipo de centros que existen en este medio de manera exclusiva. Las escuelas unitarias o las misiones pedagógicas, es como la Ley del 17 de julio de 1945 sobre la Educación Primaria define y delimita esta escuela rural. Por otro lado, el BOE del 7 de septiembre de 1947, que incluye hasta en tres de sus artículos a la escuela rural y define el cuerpo de maestros rurales. Define la escuela rural como aquella enclavada en el medio rural, a la que no desean ser destinados los maestros nacionales, añade. Este último indicador de la visión negativa, que el ámbito legal le ha achacado siempre al sistema educativo en el medio rural. Podemos entender este desprecio de la administración hacia la escuela rural en base a términos económicos. Es decir, estas escuelas rurales generan a la administración un mayor gasto por alumno, debido a factores como el menor número de alumnos por centro o el mayor número de recursos como becas que exigen estos centros, de, por ejemplo, transporte o comedor.

Más adelante, la Ley Orgánica 17/1990 de octubre de 1990 (generalmente conocida como LOGSE), parte también de esta visión negativa y marginal de la escuela rural, a la que considera de menor calidad. Esta ley permite la escolarización de este alumnado rural de Primaria y Secundaria en otros municipios, de manera gratuita, para garantizar la calidad educativa y la igualdad de oportunidades en el medio rural. Esto favorece la prevalencia de aquellos centros situados en localidades de mayor tamaño y genera diferentes consecuencias para la escuela rural. Por ejemplo, al aumentar la cantidad de grupos por centros disminuye el número y tipología de centros rurales. Además, la generalización de los maestros de primaria se traduce en la movilidad de maestros itinerantes entre diversas escuelas, junto a una difuminación de la responsabilidad docente.

Aunque no todas las consecuencias son negativas, ya que esta concentración de los alumnos fomenta la formación de centros educativos que incluyen niveles educativos más altos en el medio rural, como la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato, reduciendo la brecha educativa entre estas localidades urbanas frente a las rurales en los niveles de estudios postobligatorios.

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de 2006, de Educación cita de manera explícita a la escuela rural para señalar su atención y organización diferenciada. No será hasta el 2007 con la Ley 45/2007, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR), que describe el Programa de Desarrollo Rural (PDR) y define el medio rural como todo aquel territorio con menos de 30.000 habitantes y una densidad de población menor de 100 habitantes por kilómetro cuadrado. Diferencia también los “municipios rurales de pequeño tamaño” y los define dentro del medio rural con una población no superior a los 5.000 habitantes.

Aunque la instauración y desarrollo de este programa ha sido diferente y desigual en las diversas comunidades autónomas de nuestro país.

A partir de este momento, con las siguientes leyes educativas, empezamos a observar un cambio en su tratamiento sobre la escuela rural. En la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa podemos destacar, aunque se mantenga la visión negativa, de manera que considera que es más difícil proponer una educación de calidad en este medio rural, se hacen más referencias a la calidad y mejora de esta parte del sistema educativo, añadiendo un factor de compensación interautonómica de densidad de población y escolarización rural en programas de cooperación territorial (Blanco et al., 2020).

Por último, la Ley Orgánica 3/2020, del 2 de diciembre de 2020, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de 2006, de Educación, es la que más tiene en cuenta a la escuela rural. Esta, dedica un artículo completo a la igualdad de oportunidades educativas en el ámbito rural en el que incluye: inclusión efectiva del alumnado en este ámbito rural, una educación de calidad desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, la realización de prácticas universitarias en centros educativos rurales, favorecer la innovación pedagógica con la formación de sus docentes, la permanencia de los alumnos en su entorno rural mediante la mejora en la oferta educativa en este medio (especialmente en los niveles educativos postobligatorios). Y habla, además, del carácter específico y peculiar que hacen a esta escuela diferente de aquella localizada en el ámbito urbano (Díez, 2024).

#### b. Antecedentes históricos

Aquellas localidades más pequeñas, alejadas de los grandes centros urbanos, que se han considerado como rurales, simplemente por su diferenciación ante las urbes, cada vez en aumento de población y servicios, al contrario que estas localidades rurales: son estas localidades, desde la Ley de educación del año 1857 (o Ley Moyano) hasta la Ley General de Educación del año 1970, donde primaban las organizaciones escolares que conocemos como escuelas unitarias. Estas se refieren a aulas multinivel, formadas por alumnos de diversas edades, en las cuales 1 docente desarrolla el trabajo de tutor y equipo directivo del centro. En estas escuelas, durante estos años, los diversos grupos se formaban en base al nivel formativo demostrado por los alumnos. Entre 1950 y 1960 se registra el mayor número de este tipo de escuelas en nuestro territorio.

A partir de 1970 se forman los Colegios Nacionales, que ya establecen los grupos en base a la edad de los alumnos, y exige un mínimo de 240 matrículas, profesores especialistas y una unidad o grupo por nivel, formado por 30 alumnos. Estos Colegios Nacionales no generan la desaparición por completo de las escuelas unitarias, u otros tipos de centros que existen en estas localidades rurales. Pero su formación sí que genera el cierre de numerosos centros educativos en pequeñas localidades, ya que fomenta la concentración del alumnado de las localidades más pequeñas y deslocalizadas en aquellas en las que se hayan construido estos Colegios Nacionales de manera que puedan cumplir las características mencionadas. Esta concentración, en un primer momento, trae consigo diversas consecuencias. Por un lado, aumentando la cantidad de becas que deben ser dedicadas a transporte, comedor y construcciones escolares. Pero, además, genera un empeoramiento en la calidad de vida que ofrecen estas localidades alejadas de las localidades urbanas, que cada vez ofrecen mejores condiciones para la vida. Es decir, esta es una prueba más del modelo de calidad del empleado entendido dentro de una realidad urbana-industrial.

Podemos entender este cambio como una herramienta de presión ante todos aquellos maestros defensores de la escuela rural, empeorando las condiciones de la misma para fomentar su desaparición.

En contra del cierre de escuelas unitarias y la concentración de alumnos fomentada por la administración, se produce entre los años 80 y 90 lo que se ha denominado como crasificación. Es decir, como respuesta a esta concentración de alumnos se forman los Colegios Rurales Agrupados (CRAs), que se refieren a un centro en el cual se incluyen y coordinan aulas de diversas localidades. Es decir, un único proyecto educativo, un claustro y

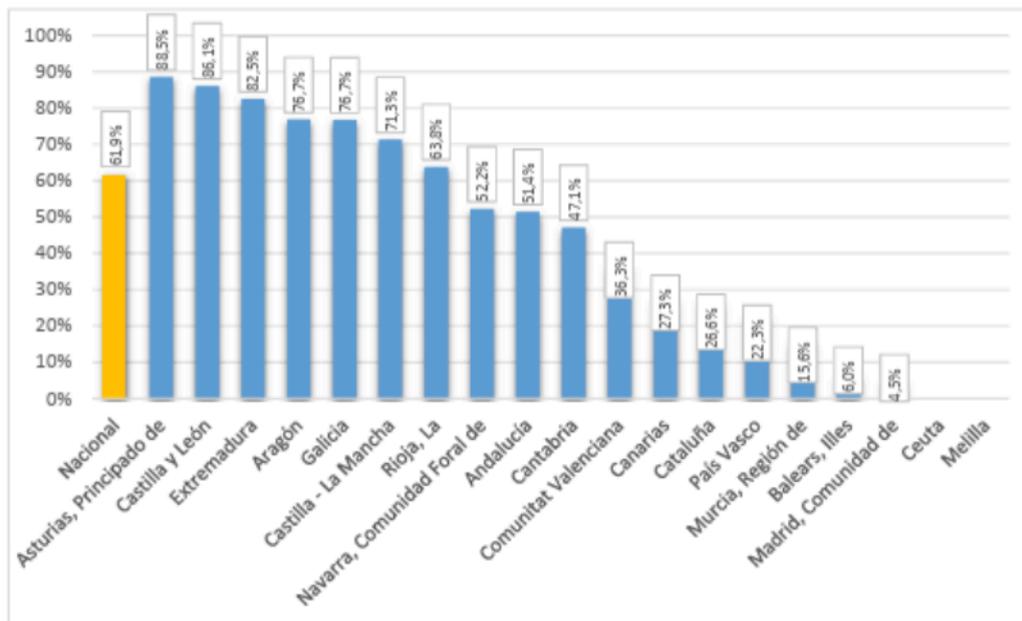
un mismo equipo de dirección que trabaja de manera coordinada en estas aulas de diversas localidades (Santamaría, 2010). Además, esta organización permitirá a los centros ceñirse a la normativa legal, con la inclusión de aquellos especialistas requeridos por la LOGSE (Blanco et al., 2020).

A continuación, pasaremos de un plano nacional, a una visión más autonómica. Hablaremos de las diferentes tendencias demográficas que existen en nuestra comunidad autónoma y de cómo estas pueden afectar a la situación y contexto de esta escuela rural.

### c. Demografía en Castilla y León

Durante los años 60, en nuestro país se produce un éxodo masivo rural, en el cual gran parte de la población rural migra hacia las ciudades. Esta pérdida de población afecta especialmente a comunidades como Castilla y León, entre otras. Aunque, en el caso de nuestra comunidad autónoma podemos comprobar cómo esta pérdida de población representa un problema que se extiende en el tiempo. El Gráfico 1 representa el porcentaje de la pérdida de población de las diversas comunidades autónomas entre los años 2001 y 2008. Podemos observar cómo nuestra comunidad autónoma es la segunda, tras el Principado de Asturias, con una pérdida de más del 86% de su población. Estos datos nos demuestran cómo esta pérdida de población afecta, a aquellas localidades de menor tamaño y población, siendo Extremadura la siguiente comunidad autónoma más afectada por esta pérdida de población durante estos años. Esta pérdida de población está generando en nuestra comunidad autónoma un cambio en la demografía. Ya que, esta pérdida de población de aquellos municipios de menor tamaño y más deslocalizados representa, mayormente, a familias o gente joven que acuden a las ciudades, en parte, empujados por esta reducción de servicios. Sumado, además, a una falta de oportunidades laborales, cada vez más menguantes en el ámbito rural genera una pérdida de población continua en comunidades autónomas como la nuestra, que se mantiene aún a día de hoy.

Gráfico 1: Porcentaje de municipios que pierden población entre los años 2001 y 2008.



Nota: el gráfico representa el porcentaje de municipios que pierden población entre los años 2001 y 2018. En amarillo se representa esta pérdida desde un punto de vista nacional, y a continuación se suceden las comunidades autónomas que más población han perdido hasta las que menos Tomado del *Diagnóstico estrategia nacional frente al reto demográfico*.

*Eje despoblación*, (pág.8). 2018. Elaborado por el Ministerio de Política Territorial y Función Pública.

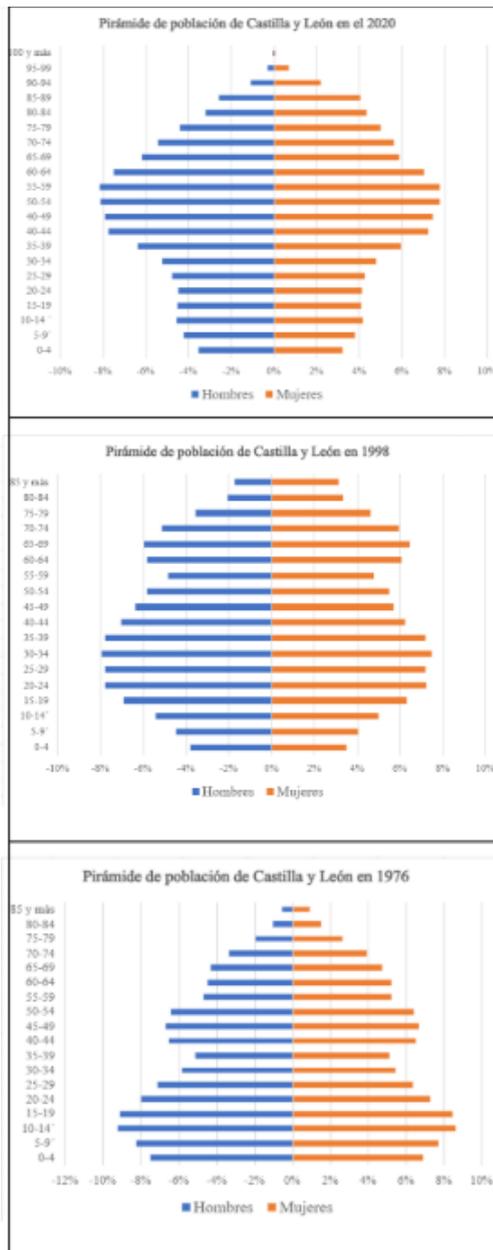
La Figura 1 representa esta evolución de la pérdida de población en Castilla y León, especialmente en las cohortes más jóvenes. Para ello tomamos las pirámides de población de los años 1976, 1988 y el 2020, que muestran los porcentajes de la población total y cómo se reparten. En este caso, las mujeres están representadas en color naranja y los hombres en color azul.

En el año 1976 el porcentaje más alto de la población se sitúa entre los 10 y los 14 años, superando el 8% en el caso tanto de los hombres como en el de las mujeres. En este caso el grueso de la población, en nuestra comunidad autónoma, se refiere a aquellas generaciones más jóvenes, que representan la continuidad y renovación de la población en el caso de Castilla y León. Es decir, estos jóvenes crecerían

para repoblar estas cohortes más jóvenes, asegurando el mantenimiento de la población.

En la pirámide del año 1998, es observable un ligero envejecimiento de la población. En ese

*Figura 1: Pirámides de población en Castilla y León en los años 1976, 1998 y 2020.*



Nota: El gráfico representa las pirámides de población de Castilla y León en los años 1976, 1998 y 2020, de abajo a arriba respectivamente. Elaboración propia en base a datos del INE.

año, los grupos de edad que representan más porcentaje de la población son aquellos hombres y mujeres entre 30 y 34 años. Además, también comienza a ser observable un aumento del peso de las cohortes más envejecidas, con un considerable aumento del grupo de edad entre los 65 y 69 años, especialmente en el caso de las mujeres que superan el 6%. Mientras que, en el 2020, el grupo de edad con el porcentaje más alto es aquel entre los 55 y 59 años (casi un 8%, en el caso de las mujeres, porcentaje que se supera en el caso de los hombres). Esta comparación hace evidente este progresivo envejecimiento de la población castellano leonesa, con la observable pérdida de grosor de las cohortes más jóvenes. Por ejemplo, en esta última pirámide el grupo de edad de 10 y 14 años, apenas supera el 4% en ambos casos, con una caída de más del 4% frente a la primera pirámide reflejada. Lo que queda patente es el cambio total a una pirámide totalmente invertida, con unas cohortes jóvenes insuficientes para asegurar el traspaso generacional.

Podemos ver cómo esta pérdida de servicios en el medio rural se ve, además, fomentada por una pérdida en la población. Consideramos que esta

pérdida de población más joven puede afectar de manera directa al sistema educativo, ya que la reducción del número de alumnos, como hemos visto, afecta a la capacidad de muchos centros escolares de permanecer abiertos.

Otra manera de estudiar la situación demográfica de nuestra comunidad autónoma se refiere al tamaño de las capitales de provincia.

Con esto buscamos hacer un énfasis en el tamaño de los núcleos de población, para comprobar que cuando nos referimos a poblaciones rurales, son especialmente reducidas en su tamaño. Para ello, la Tabla 1 representa la cantidad de habitantes en las ciudades capitales de las provincias de nuestra comunidad autónoma.

Las capitales de provincia de nuestra comunidad autónoma son ciudades, que el Instituto Geográfico Nacional denomina como pequeñas (entre 10.000 y 50.000 habitantes) mayormente, y medias (entre 50.000 y 200.000 habitantes). Por lo que, en el caso de nuestra comunidad autónoma, estamos hablando de muchas localidades y municipios con unos niveles bajos de población, como podemos ver en el Gráfico 2, que muestra la cantidad de municipios en nuestra comunidad autónoma en base a la cantidad de población. Podemos comprobar cómo la mayoría se refieren a localidades con muy poca población, siendo aquellas entre 101 y 250 habitantes las más numerosas, seguidas de aquellas entre 251 y 1.000 personas. Las ciudades de más de

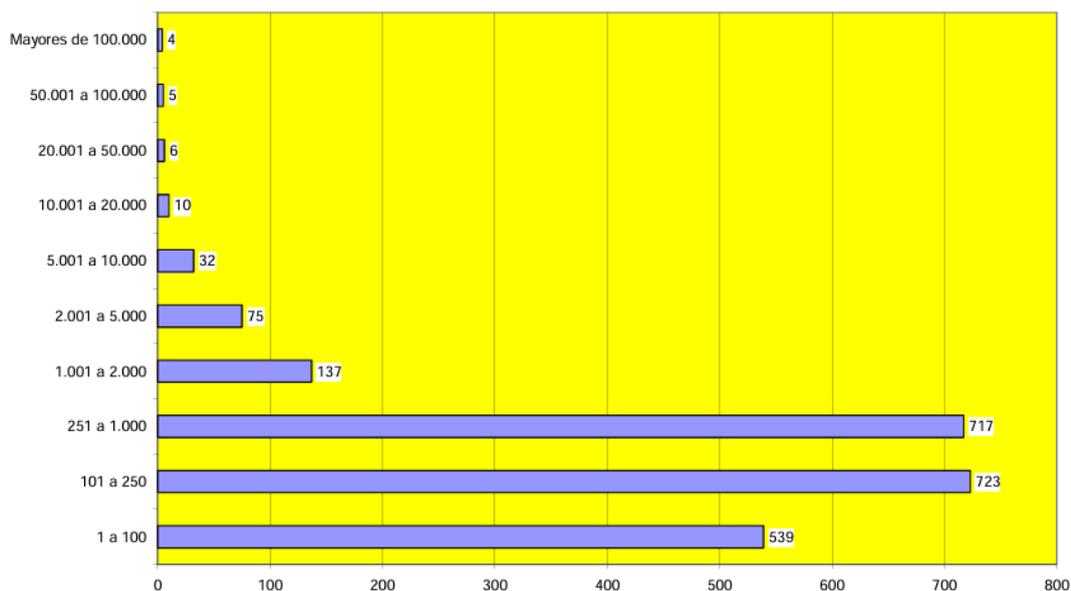
20.000 habitantes representan apenas 15 localidades de toda nuestra comunidad autónoma. Así que, lo que deja este gráfico manifiesto es la importancia de estas pequeñas localidades o municipios para Castilla y León. En nuestro caso, más de 1.500 localidades cuentan con una densidad de población menor de 10 habitantes por kilómetro cuadrado, el límite marcado por Europa para hablar de 'desierto demográfico' y comenzar a considerarlo un problema grave (García, 2020).

*Tabla 1: Habitantes en las capitales de las provincias de Castilla y León en el año 2024.*

<b>Provincia</b>	<b>Nº de habitantes</b>
Ávila	57.741
Burgos	175.895
León	122.243
Palencia	76.578
Salamanca	144.866
Soria	40.750
Segovia	51.525
Valladolid	300.618
Zamora	59.506

Elaboración propia en base a datos obtenidos del INE

Gráfico 2: Municipios de Castilla y León en base a la cantidad de población.



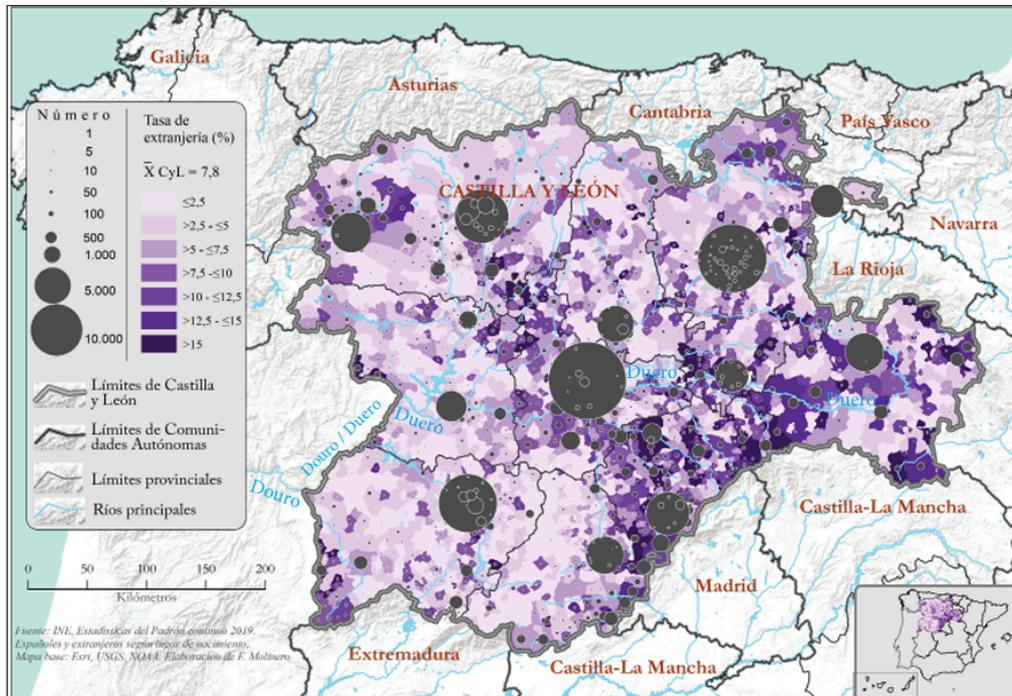
Fuente: *Las entidades locales en Castilla y León: Estudio de los datos contenidos en el registro de entidades locales*, realizado por el Ministerio de Política Territorial. (s.f).

Hemos comprobado cómo la mayoría de localidades o municipios en nuestra comunidad autónoma representan estas pequeñas localidades con poca cantidad de población. Además, esta población está mayormente envejecida, y cuenta con una serie de servicios y recursos menguantes a su alrededor.

Estas dinámicas demográficas no son las únicas que podemos encontrar en Castilla y León. Si atendemos a la inmigración y a las zonas de asentamiento de estos inmigrantes, nos encontramos con la información propuesta por la Imágen 2, que demuestra que las zonas preferentes de asentamiento corresponden a las grandes ciudades. Podemos entender esto debido a su mayor y mejor acceso ante ciertos bienes y servicios, como a la hora de acceder a un trabajo o a un centro médico o un centro educativo. Pero, a continuación, son los espacios rurales (especialmente en la zona norte de Segovia y por el sur de Valladolid), el lugar de asentamiento de estos inmigrantes. Especialmente en aquellos lugares en los que existe algún tipo de industria, agrícola, agraria o vinícola, que pueda representar un sustento económico para estas personas migrantes. Estas llegadas de nuevos pobladores representan un pequeño cambio en la tendencia demográfica, en la que comunidades autónomas como la nuestra entre otras, mantienen desde hace años. En muchos pueblos esta llegada de inmigrantes representa

la última esperanza para que se mantengan estos servicios como las escuelas en este medio rural (Macías y Santero, 2022, pg. 222).

Imágen 2: Distribución municipal de los extranjeros en Castilla y León en el año 2019



Fuente: 'Inmigración y resiliencia en espacios rurales de Castilla y León. El caso de los espacios vitivinícolas' (p.493), por Molinero, F. y Trigueros, M.E, 2020, *Espacios rurales y retos demográficos: una mirada desde los territorios de la despoblación: ColoRural 2020, III Coloquio Internacional de Geografía Rural*.

Podemos ver cómo nuestra comunidad autónoma está inmersa en un proceso de pérdida de población, que se traduce en un envejecimiento de la población que permanece y en una pérdida de recursos y servicios, cuya esperanza reside en esta llegada de inmigrantes que repuebla y rejuvenece el ámbito rural. Tanto por la llegada de población a estos lugares no tan urbanizados, que cuentan con una serie de limitaciones, y se consideran rurales, como además los perfiles de estos inmigrantes, que suele incluir a gente joven o incluso a familias enteras que están representando una nueva oportunidad para la habitabilidad y el futuro de estos espacios rurales y sus bienes y servicios. Pero esta llegada de inmigrantes, además, genera una mayor diversidad cultural en estos espacios rurales, como por ejemplo en las escuelas. Esto puede representar, tanto una mayor oportunidad educativa, como una posible tensión entre estos nuevos pobladores y los residentes nativos de este medio rural.

#### d. Tipología y organización de la escuela rural en Castilla y León

Para finalizar este marco teórico hemos decidido incluir la organización y la tipología de estas escuelas rurales, especialmente en nuestra comunidad autónoma, ya que consideramos importante esta organización para el estudio de los objetivos e hipótesis planteados en nuestro trabajo. Aunque existen más tipos de centros y agrupaciones de estos centros educativos en el medio rural de otras comunidades autónomas. En nuestra comunidad autónoma, en base a lo reflejado por el Informe de Castilla y León sobre la situación de su sistema educativo (2007), encontramos 6 tipos o categorías de centros educativos considerados como rurales. Las escuelas unitarias, los Centros Rurales Agrupados (CRAs), los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs), centros de Enseñanza Obligatoria (CEOs), Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESOs) y Secciones de Educación Secundaria Obligatoria.

- **Escuelas unitarias:** requieren un mínimo de 4 alumnos de los niveles educativos de Primaria e Infantil. Estos alumnos son educados conjuntamente, en un mismo aula sin importar sus diferencias de edad, por un mismo tutor. Este docente, desarrolla en solitario, además el papel profesional del equipo directivo en el centro. Pero, en caso de que sea necesario, estos centros contarán con otros especialistas que ayuden a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. En Castilla y León, en el año 2018 contaba con 233 localidades con una sola unidad y 240 con dos de estas unidades (Enseñanza, Comisiones Obreras, 2018, pg. 80).

- **Centros Rurales Agrupados, o CRAs:** son centros en los que se agrupan estas aulas unitarias de diferentes localidades cercanas. Es decir, en este caso hablamos de centros en los que solo existe una única dirección, con un claustro y un mismo proyecto educativo, que regulan a aulas situadas en diferentes localidades (Blanco, Chueca, López-Ruiz y Mora, 2020, p.229). Podemos comprobar en la Tabla 2, que enseña la cantidad de Centros Agrupados en Castilla y León, su distribución en las provincias de nuestra comunidad. Podemos ver cómo en el caso de nuestra comunidad autónoma, la cantidad de este tipo de centros aumenta hasta más de 3.500.

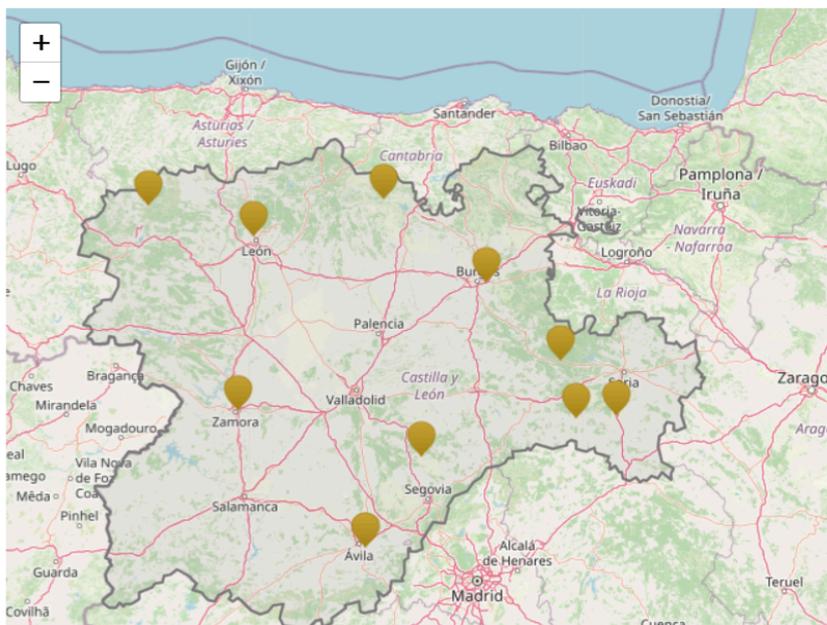
*Tabla 2: Centros Agrupados Rurales en Castilla y León.*

	Núm.Centros
Provincia	
AVILA	497
BURGOS	202
LEON	906
PALENCIA	38
SALAMANCA	723
SEGOVIA	320
SORIA	190
VALLADOLID	268
ZAMORA	419
TOTAL	3.563

Fuente: Sistema de Información Estadística de la Junta de Castilla y León.

- **Centros Rurales de Innovación Educativa, o CRIEs:** funcionan en base a convivencias periódicas. Estas convivencias buscan la socialización de aquellos alumnos que residan en localidades dispersas, y pueden verse aislados. Estos encuentros, además, complementan las acciones educativas realizadas en los centros (Enseñanza, Comisiones Obreras, 2018, pg. 80). En base a la información propuesta por el directorio de centros educativos de la Junta de Castilla y León, representada en la Imágen 3, nos encontramos con 10 centros de este tipo en nuestra comunidad, distribuidos de la siguiente manera.

*Imágen 3: Situación de CRIEs en Castilla y León.*



Nota: el mapa muestra dónde se encuentran localizados los Centros de Innovación Educativa en Castilla y León, con 2 en León, 3 en Soria, 1 en Palencia, Burgos, Segovia y Zamora . Imágen obtenida del Directorio de Centros Educativos, propuesto por la Junta de Castilla y León.

- **Centros de Enseñanza Obligatoria o CEOs:** este Informe de la situación del sistema educativo en Castilla y León, define a estos como aquellos centros públicos que cuentan con niveles educativos desde Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. En base a esta definición, podemos entender que en este caso podemos hablar de diversos tipos de centros, como un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Centros de Educación Primaria y la ESO... En definitiva, todos aquellos centros públicos que acogen a uno, o varios, niveles educativos obligatorios, excepto aquellos centros sólo de educación

secundaria, que pertenecen a la siguiente categoría. Debido a que esta categoría acoge a más de una tipología de centros es más complicado poder expresar su número exacto en el medio rural.

- **Institutos de Educación Secundaria Obligatoria o IESOs:** como su propio nombre indica, se refieren a centros escolares de los niveles de Educación Secundaria. Deben tener, como mínimo, dos grupos de alumnos por cada curso que se oferte. En la Tabla 3 podemos ver la cantidad de ese tipo de centros que existen en nuestra comunidad autónoma. Pero, en este caso no todos estos IESOs están situados en el medio rural.

- **Secciones de Enseñanza Obligatoria Secundaria:** centros que imparten la ESO, pero que generan los grupos y niveles en base a la necesidad que surja por los alumnos del centro. Es decir, se generan en base a la necesidad. Puede ser uno o varios de estos niveles de la Secundaria Obligatoria, pero estas secciones no son estables y aparecen o desaparecen en base a los alumnos del centro y la zona. Estas secciones suelen darse en centros educativos de diferente categoría, como un IES o un CEO, por lo que no es posible acceder al número exacto de estas secciones.

Como podemos ver, estos centros rurales acogen un conjunto de tipologías y maneras de funcionar de centros situados en estas localidades, que podemos considerar menos urbanizadas y cuentan con una serie de limitaciones, como hemos comentado previamente. Pero estas características de su localidad, sumado a las características de cada centro, nos da una pista de esta heterogeneidad de la escuela en el medio rural.

Aunque, estos centros, no son los únicos tipos de centros que existen en el medio rural. Fuera de nuestra comunidad autónoma existen otras formas de organizar esta escuela rural. Por ejemplo, las Zonas Escolares Rurales o ZER, en Cataluña; los Centros Educativos Rurales o CER, de Valencia; el Colectivo de Escuelas Rurales o CER, de Canarias; o los Centros Públicos Rurales Agrupados o CPRA, de Andalucía (Enseñanza, Comisiones Obreras, 2018). Lo que está claro es que las características únicas de estos centros, tanto organizativas, como aquellas provistas por el contexto de su localización,

*Tabla 3:  
Distribución de  
IESOs en Castilla y  
León*

Curso académico	2023/2024
	Núm.Centros
Provincia	
AVILA	18
BURGOS	27
LEON	38
PALENCIA	14
SALAMANCA	28
SEGOVIA	16
SORIA	12
VALLADOLID	37
ZAMORA	20
TOTAL	210

Fuente: Sistema Informático de Estadística de Castilla y León.

provoca que esta escuela rural represente un ente completamente autónomo y diferenciado dentro de nuestro sistema educativo.

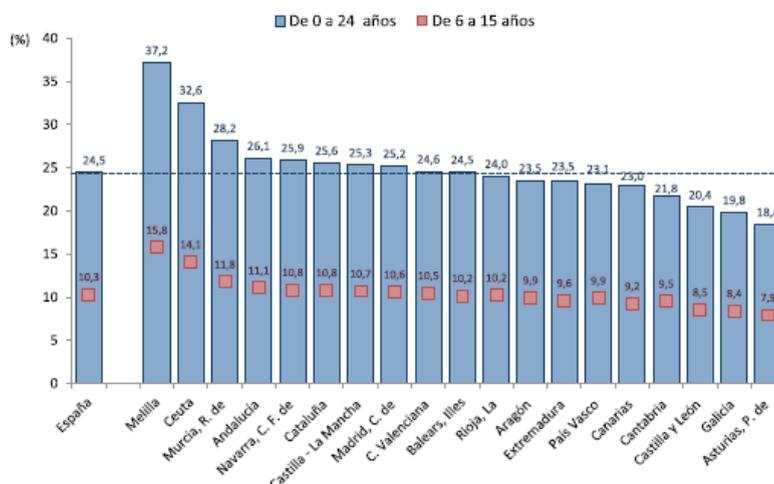
### **3. Realidad actual de la escuela en Castilla y León.**

Como hemos visto hasta ahora, nuestra comunidad autónoma está envuelta en una serie de procesos demográficos que transforman tanto el territorio como los servicios con los que cuentan sus habitantes. Fomentado, en el caso de la educación, por una legislación que favorece a los espacios más urbanizados, que genera que la escuela rural se encuentre en una situación única en su historia. Teniendo en cuenta estas características propias de la organización de la escuela rural en Castilla y León, completaremos esta información, ahora con datos, para realizar una pequeña instantánea de cómo estos elementos se traducen numéricamente en la realidad.

#### **a. Distribución y trayectoria de los alumnos en la escuela rural de Castilla y León**

Hemos hablado de la cantidad y localización de estos centros. Pero, si queremos atender a la cantidad de población en edad escolarizable, con el Gráfico 3, comprobamos el porcentaje de población afectada ante estas limitaciones de la escuela rural. Comprobando cómo nuestra comunidad autónoma, en el año 2021, representa el tercer menor porcentaje de población entre 0 y 24 años. Pero, además, en este porcentaje del 20,4%, solo un 8,5% representan a jóvenes con edad obligatoria de escolarización (entre 6 y 15 años). En ambos casos, estos datos quedan alejados de la media nacional, que corresponde a un 24,5% de población entre 0 y 24 años, con un 10,3% entre 6 y 15 años.

Gráfico 3: Porcentaje de población en edad escolarizable respecto a la población total por comunidades autónomas en el 2021



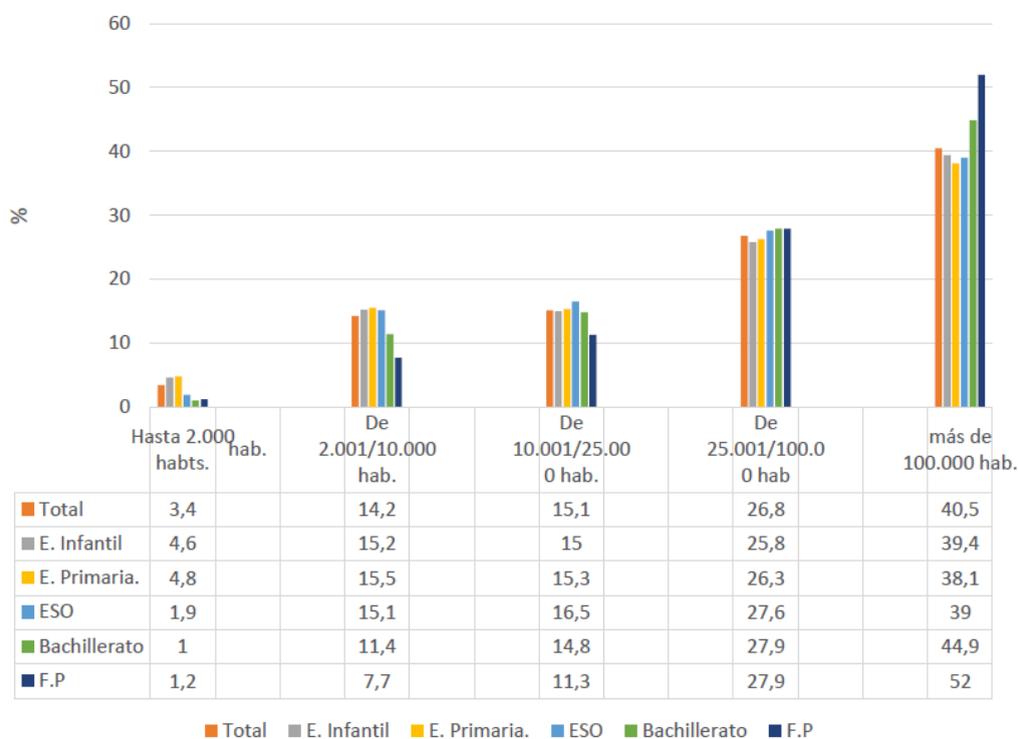
Fuente: *Otras miradas de la Escuela Rural: desde los datos a la dinamización social. Los retos de la escuela rural en el siglo XXI: datos y cifras de la escuela rural en España (2023)*, por Gutiérrez, A. Enseñanza Comisiones Obreras, de Gabinete de estudios FECCOO.

Podemos interpretar este bajo porcentaje como una consecuencia del envejecimiento favorecido por la pérdida de población.

Además, si especificamos en cuántos de estos jóvenes están matriculados, representado en el Gráfico 4, al año siguiente nos encontramos con un aumento progresivo de matriculaciones en base al aumento del tamaño de la población. Podemos entender este aumento como la mayor cantidad de alumnos favorecido por la mayor cantidad de población en las localidades más grandes. Pero, si nos fijamos en las matrículas de los estudios postobligatorios, vemos un aumento significativo en base al aumento del tamaño de las localidades. En este caso, también debemos tener en cuenta el diferente acceso de los jóvenes en localidades de menor tamaño ante estos centros educativos que cuentan con niveles de estudios postobligatorios. Por ejemplo, en la clasificación mencionada previamente sobre los tipos de centros educativos que generan la escuela rural en Castilla y León, nos damos cuenta cómo no se mencionan centros con niveles formativos relativos a la Formación Profesional y muy rara vez se incluye el nivel de Bachillerato en estos centros. Así podemos ver cómo la limitada oferta formativa de las localidades de menor tamaño también queda reflejada en las matriculaciones. Si atendemos a los primeros niveles educativos, en el caso de las poblaciones de hasta 2.000 habitantes, podemos ver cómo su mayor porcentaje de estas matrículas está en el nivel de Educación primaria (con un 4,8%). En las poblaciones con más de 2.000 habitantes y menos de 10.000, nos encontramos con que el porcentaje más alto de

matriculados también está en este nivel de Primaria (con un 15,5%). Es solo en las poblaciones de más de 100.000 habitantes cuando los alumnos de FP representan el porcentaje más alto (con un 52%), más alto incluso que el porcentaje de matriculados en Bachillerato en estas poblaciones (44,9%). Mientras que, en las poblaciones de 25.001 hasta 100.000 habitantes, el porcentaje de alumnos matriculados en los diferentes niveles postobligatorios representados en la tabla, Bachillerato y Formación Profesional, representan ambos el 27,9% de los matriculados, superando por más de un uno por ciento a las matrículas en la ESO de estas localidades (26,3%). Podemos ver en datos una brecha educativa, en base al acceso de la población de localidades de menor tamaño, ante los niveles educativos superiores (desde la ESO). Esto, también favorece la falta de población con estudios superiores o postobligatorios en el medio rural, fomentado por la dificultad que encuentran muchos de estos pobladores rurales con estudios superiores para el desarrollo de su actividad profesional en el medio rural.

*Gráfico 4: Distribución porcentual del alumnado matriculado por tamaño de localidad en el 2022.*



Fuente: *Otras miradas de la Escuela Rural: desde los datos a la dinamización social. Los retos de la escuela rural en el siglo XXI: datos y cifras de la escuela rural en España (2023)*, por Gutiérrez, A. Enseñanza Comisiones Obreras, de Gabinete de estudios FECCOO.

Aunque estos datos representen información a nivel nacional, podemos entender que la mayoría de las localidades y municipios de nuestra comunidad autónoma, que se entienden como rurales, son aquellas situadas en los dos primeros grupos reflejados en este gráfico. Como hemos visto previamente, las capitales de provincia de nuestra comunidad autónoma no siempre superan, o siquiera alcanzan, los 100.000 habitantes, únicamente en el caso de Burgos, León, Salamanca y Valladolid. Así que, no solo las poblaciones eminentemente rurales, esta diferencia de niveles académicos afecta a la mayoría de poblaciones de nuestra comunidad autónoma.

Podemos estudiar esta diferencia en la duración de la etapa académica, en base a la densidad de la población, atendiendo al abandono educativo, realizando esta comparativa con los datos relativos al abandono prematuro del sistema educativo. Si comparamos los datos de este abandono escolar, en la población entre 18 y 24 años, en el caso de las poblaciones rurales y las de las urbanas, como refleja la Tabla 4, entre los años 2004 y 2007 nos encontramos con lo siguiente.

*Tabla 4: Evolución del abandono escolar prematuro en la población de 18 a 24 años según el grado de urbanización del 2004 al 2017.*

Año	Años													
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Urbana	27,2	25,5	25,7	26,4	27,6	27,3	24,2	22,8	21,1	20,1	18,5	17,0	15,8	15,5
Intermedia	35,5	34,8	34,1	34,8	36,7	34,2	31,5	29,4	26,3	24,9	23,6	20,5	20,0	21,6
Rural	38,5	38,2	36,1	35,9	34,8	34,7	32,5	30,0	29,6	28,4	26,2	24,6	23,8	20,8
España	32,2	31,0	30,3	30,8	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9	20,0	19,0	18,3
UE-27	16,1	15,8	15,4	15,0	14,8	14,3	14,0	13,5	12,8	12,0	11,3	11,0	10,8	10,6

Fuente: 'La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España' (pg.5) en *Avances En Supervisión Educativa*, (30) de Santamaria, R. 2018.

Podemos ver una reducción general del abandono prematuro del sistema educativo en estas edades. Pero, en el caso de este abandono en el medio rural podemos ver cómo este porcentaje es superior al resto en todos los años reflejados en la tabla. También es cierto que el descenso de este abandono escolar prematuro del ámbito rural desciende más del 17% (17,7%) en los 13 años reflejados en la tabla. Este descenso es un 5% más alto que el que sucede en el urbano (de 27,2% en el 2004 a 15,5% en el 2017). Aunque el abandono escolar temprano en el medio rural sea superior, ha disminuido más, que en el urbano. Podemos señalar las características comentadas sobre el acceso y características de las escuelas del medio rural que favorecen este abandono temprano del sistema educativo.

Pero, si además estudiamos este abandono escolar atendiendo al nivel educativo alcanzado por la población de 16 a 64 años nos encontramos con diferentes tendencias. La Tabla 5 refleja esta información de los años 2014 al 2021. En este caso, el 'Nivel 0-2' se refiere a los niveles de educación Infantil y Educación Primaria, el 'Nivel 3-4' recoge los niveles educativos desde la ESO hasta Bachillerato, contando con la Formación Profesional Básica y Media y el 'Nivel 5-8' acoge el resto de niveles formativos postobligatorios superiores.

Por un lado, podemos observar un aumento generalizado de porcentajes en los diferentes niveles a lo largo de los años, excepto en el caso del 'Nivel 0-2'. Podemos interpretar estos datos como una señal del descenso de natalidad en nuestro país durante estos últimos años. Respecto a las áreas poco pobladas (DG3) sólo en este primer nivel cuentan con porcentajes más altos que el resto de áreas más pobladas. Es cierto que, en los niveles superiores la distancia entre las áreas poco pobladas con las otras más pobladas se ha ido reduciendo. Por ejemplo, en el año 2014 el porcentaje de población entre 16 y 64 años que haya alcanzado un nivel formativo incluido en el 'Nivel 3-4' en un área densamente poblada era de 25,1%, y en una muy poco poblada de 21,5%. Pero en el año 2021 los valores de estas áreas eran de 26,3% y de 25,2%, respectivamente. Así, comprobamos la rápida subida de estos porcentajes en las poblaciones poco pobladas, que aún se mantienen por debajo de las más pobladas. Esta tendencia se repite en el caso de los niveles educativos superiores.

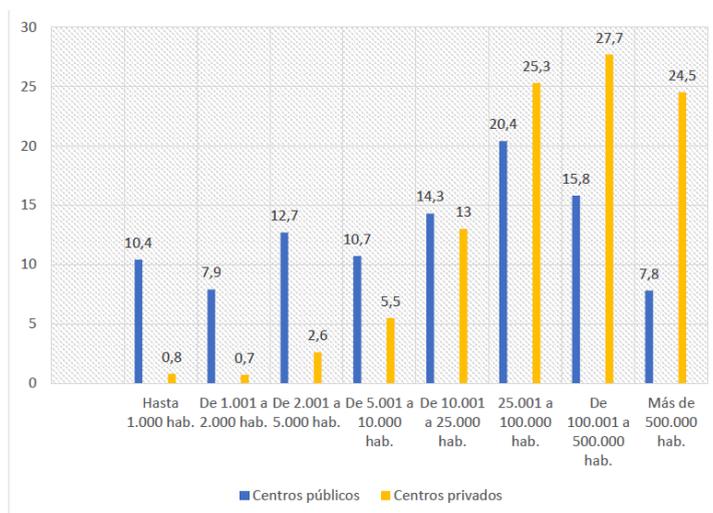
Tabla 5: Nivel de formación alcanzado por la población de 16 a 64 años en función a la densidad de población entre el 2014 y el 2021.

	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014
<b>Nivel 0-2</b>								
<b>Total</b>	36,8	38,2	39,6	40,8	41,8	42,6	43,5	44,5
DEG1-Área densamente poblada	31,5	32,3	33,8	34,7	35,5	35,6	36,6	37,1
DEG2-Área poblada nivel intermedio	41,8	43,8	45	46,3	47,7	44,2	45,3	46,8
DEG3-Área poco poblada	46,3	48,2	50,3	52	52,9	53,9	54,7	56,2
<b>Nivel 3-8</b>								
<b>Total</b>	63,2	61,8	60,4	59,2	58,1	57,4	56,5	55,6
DEG1-Área densamente poblada	68,5	67,7	66,2	65,3	64,5	64,4	63,5	62,9
DEG2-Área poblada nivel intermedio	58,2	56,2	55	53,7	52,3	55,8	54,6	53,2
DEG3-Área poco poblada	53,7	51,8	49,7	48	47,1	46,1	45,3	43,9
<b>Nivel 3-4</b>								
<b>Total</b>	26,1	25,8	25,3	25,2	24,9	24,7	24,4	23,9
DEG1-Área densamente poblada	26,3	26,3	25,7	25,9	25,7	25,4	25,2	25,1
DEG2-Área poblada nivel intermedio	26	25,4	25,1	24,8	24,5	25,3	25	23,9
DEG3-Área poco poblada	25,2	24,8	23,9	23,3	23	22,9	22,4	21,5
<b>Nivel 5-8</b>								
<b>Total</b>	37,1	36	35,1	34	33,2	32,7	32,1	31,7
DEG1-Área densamente poblada	42,2	41,4	40,6	39,4	38,8	39	38,3	37,8
DEG2-Área poblada nivel intermedio	32,2	30,9	29,8	28,9	27,8	30,5	29,6	29,3
DEG3-Área poco poblada	28,5	27	25,8	24,7	24,1	23,2	22,9	22,4
<b>Notas:</b>								
1) Ruptura de serie en el año 2005 y 2014.								

Fuente: *Otras miradas de la Escuela Rural: desde los datos a la dinamización social. Los retos de la escuela rural en el siglo XXI: datos y cifras de la escuela rural en España* (pg. 24), de Gutiérrez, A. Enseñanza Comisiones Obreras, Gabinete de estudios FECCOO, 2023.

Estos datos nos muestran un claro descenso de matrículas en el paso a los niveles de Secundaria y superiores. Además, podemos entender que esta diferencia de niveles educativos alcanzados, en base al tamaño de la localidad, afectará también a las características de los pobladores de estas localidades de menor tamaño. Es decir, podemos hacer una lectura de estos datos presentados, que explican que el nivel socioeducativo de estas localidades con menor población sea generalmente más bajo que en aquellos municipios de mayor tamaño. Algunos autores como Blanco, Chueca, López-Ruiz y Mora (2020), afirman que el riesgo de exclusión social y de pobreza aumenta con la ruralidad. Afortunadamente, como hemos podido comprobar, esta diferencia ante los niveles socioeducativos de los municipios con más población ha ido disminuyendo con el paso del tiempo. Pero, debemos tener en cuenta estos factores para el desarrollo del medio rural, también a largo plazo. Por ejemplo, en la actualidad aún podemos comprobar esta diferencia

Gráfico 5: Distribución porcentual de centros por tipo de financiación y tamaño del municipio en el año 2022



Fuente: *Otras miradas de la Escuela Rural: desde los datos a la dinamización social. Los retos de la escuela rural en el siglo XXI: datos y cifras de la escuela rural en España* (pg. 13), de Gutiérrez, A. Enseñanza Comisiones Obreras, Gabinete de estudios FECCOO, 2023.

de nivel socioeducativo, especialmente, en las familias de nuestro alumnado. Algunos docentes y pedagogos señalan cómo este nivel socioeducativo más bajo de la zona rural favorece un cierto conservadurismo en estas zonas.

Podemos entender esta disminución de matriculación en los niveles superiores con el alto coste del acceso a ciertos niveles formativos en las localidades con menor densidad de población. Un buen ejemplo lo encontramos atendiendo a la cantidad de centros en estas poblaciones de menor tamaño. Como hemos visto previamente estos centros rurales suelen estar deslocalizados, y son pocos. Además, la mayoría de ellos están centrados en los niveles educativos de Infantil, Primaria y, en menor medida, la ESO.

Pero, si además estudiamos la tipología de estos centros en base a la financiación de estos, nos damos cuenta cómo la escuela rural es eminentemente pública. Como refleja el Gráfico 5 hasta los municipios de más de 25.000 habitantes no hay más porcentaje de centros de tipo privado. Además, en los municipios de menos de 2.000 habitantes los centros educativos privados no alcanzan ni siquiera un 1% (un 0,8% en el caso de los municipios de no más de 1.000 habitantes y un 0,7% en los municipios entre 1.001 y 2.000 habitantes). Incluso en las localidades de más de 5.000 habitantes, y menos de 10.000 hay una diferencia de casi un 5%, con un 10,7% de centros públicos frente a un 5,5% de centros privados.

Vemos cómo hay una diferencia significativa en la presencia de centros públicos frente a los centros privados, en las localidades de menor población. Podemos traducir esta menor oferta

de centros, también como una menor oferta, tanto en el caso de los diferentes niveles educativos, como en otros servicios de los centros educativos, como por ejemplo, las actividades extraescolares. Estos servicios representan el siguiente apartado de esta realidad educativa, y como podemos suponer, se verán limitados por el tipo y cantidad de centros rurales. Pero, además, deberá tener en cuenta las características de la localidad y los alumnos de cada centro.

#### b. Recursos de la escuela rural

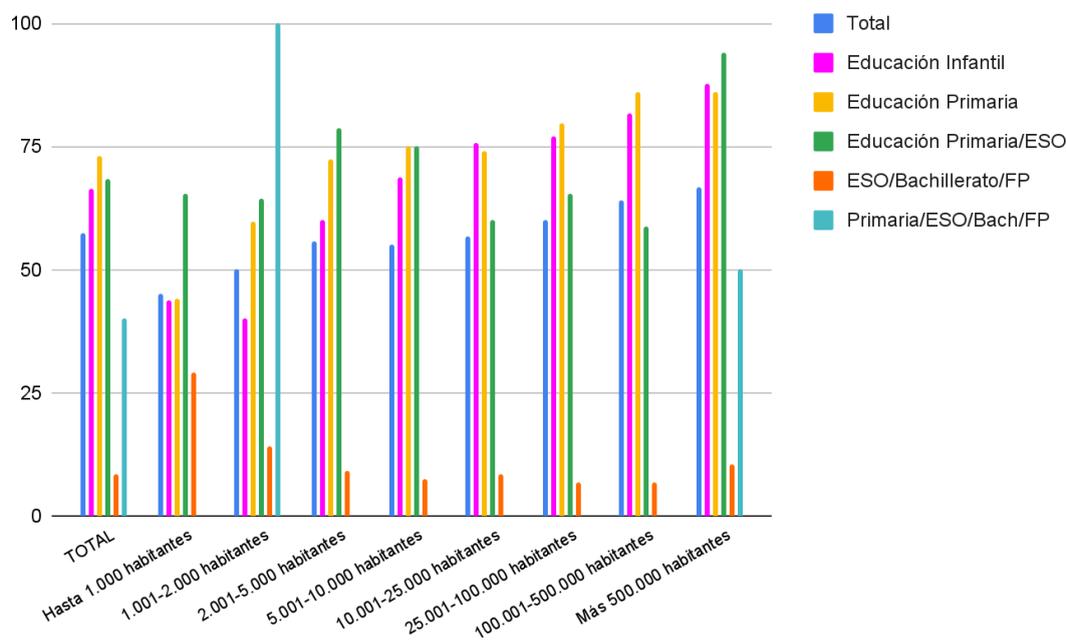
Todos estos elementos parecen confirmar la conclusión en base a la información obtenida por el informe PISA, realizado por la OCDE, que sostiene que los alumnos de las zonas rurales tienden a comenzar más tarde su escolarización y abandonarla antes que aquellos alumnos de las zonas urbanas (Enseñanza, Comisiones Obreras, 2018, pg. 40).

Ahora hablaremos sobre las características de estos centros rurales. En este caso, de los diversos servicios y recursos con los que cuentan estos centros. Estos recursos representan las herramientas o soluciones propuestas por los diversos elementos de la comunidad educativa, desde la administración hasta las familias, pasando por los profesionales de los centros para dar respuesta a la situación de la escuela rural derivada de este progreso histórico o legal que hemos visto previamente. Por ejemplo, el Informe de la Situación del Sistema Educativo de Castilla y León, mencionado previamente, señala servicios o recursos como el comedor, transporte escolar, residencia y programas de educación a distancia. Pero, en estos servicios también podemos incluir elementos como infraestructuras del centro, ya sean laboratorios, gimnasios, entre otros, o a los recursos de tipo humano con los que cuentan estos centros rurales. Además de las becas o el acceso a internet. Muchos de estos servicios, como el comedor o el transporte, representan elementos muy importantes para la conciliación familiar.

##### *i. Comedor*

Como hemos visto, el cambio en la legislación educativa ha generado la necesidad de desplazamiento de muchos alumnos. Especialmente, en los niveles de Educación Secundaria, ya que en estos casos no existen alternativas como las generadas en Primaria. Es por esto que, por ejemplo, los centros de secundaria con comedor sean más comunes en aquellas localidades de menor tamaño (Blanco et al., 2020). A continuación, podemos ver en el Gráfico 6, que nos muestra los centros públicos que cuentan con servicio de comedor en función del tamaño de la localidad en la que se encuentran. En base a estos datos todos los

Gráfico 6: Centros públicos con servicio de comedor en base al tamaño del municipio



Fuente: elaboración propia en base a la información propuesta por Gutiérrez, A. Enseñanza Comisiones Obreras en *Otras miradas de la Escuela Rural: desde los datos a la dinamización social. Los retos de la escuela rural en el siglo XXI: datos y cifras de la escuela rural en España* (2023). Gabinete de estudios FECCOO.

centros que cuentan con niveles educativos desde Infantil hasta Formación Profesional en localidades con una población de 1.001 a 2.000 habitantes cuentan con servicio de comedor. Al igual que los centros educativos que cuentan con los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (representado en naranja oscuro en el gráfico), en los municipios con una población de hasta 1.000 habitantes cuenta con su valor más alto, con más de un 29% (29,2%).

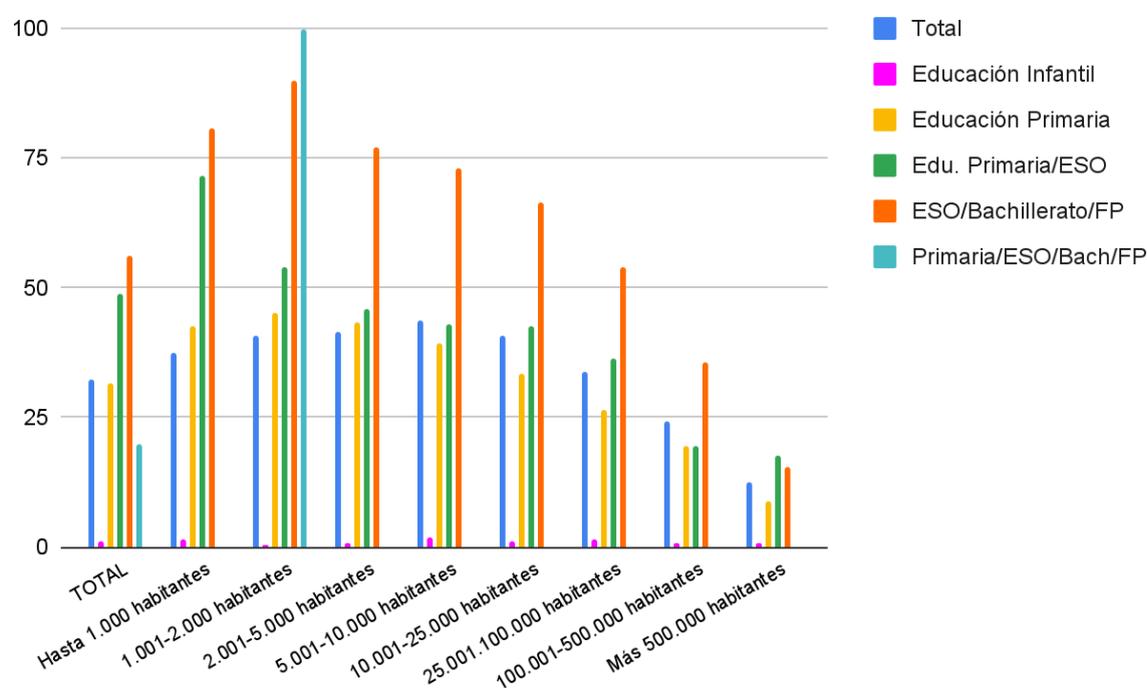
Otro elemento destacable, es el casi 79% (78,8%) de centros educativos con niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (representado en verde oscuro) en municipios de más de 2.000 habitantes y menos de 5.000 que cuentan con servicio de comedor. Aunque, en la mayoría de los casos aumenta la cantidad de centros que ofrecen este servicio a medida que aumenta el tamaño de la población en la que se encuentra, podemos ver cómo este servicio es muy necesario para las localidades con menor población. Especialmente en niveles educativos superiores a la Primaria, debido a esta necesidad mayor de transporte que surge a partir de la Secundaria.

## ii. Transporte público

Otro de los servicios de estos centros rurales hace referencia al transporte. En este caso, este servicio es necesario especialmente a partir de la Educación Secundaria. En el Gráfico 7 vemos los centros públicos que cuentan con este servicio de transporte, organizados en función al tamaño de la localidad en la que se encuentran situados. En este caso, también el 100% de los centros que cuentan con los niveles educativos desde Infantil hasta la Formación Profesional, en localidades de más de 1.000 y menos de 2.000 habitantes cuenta con servicio de transporte. También, en las localidades de este mismo tamaño, los centros que cuentan con niveles superiores a la Educación Primaria, con la ESO, Bachillerato y Formación Profesional (representado en naranja) representan el mayor porcentaje de centros públicos que ofertan este servicio de transporte, con un 90%.

Otro dato destacable de este Gráfico 7, es cómo en pocos centros de Educación Infantil la oferta de este servicio supera el 1%. Siendo su nivel más alto un 1,8% en las localidades de entre 5.001 y 10.000 habitantes. Entendemos que debido a la edad y tamaño de los grupos de

Gráfico 7: Centros públicos que ofertan servicio de transporte en base al tamaño de la localidad



Fuente: elaboración propia en base a la información propuesta por Gutiérrez, A. Enseñanza Comisiones Obreras en *Otras miradas de la Escuela Rural: desde los datos a la dinamización social. Los retos de la escuela rural en el siglo XXI: datos y cifras de la escuela rural en España* (2023). Gabinete de estudios FECCOO.

estos niveles educativos dificulta la posibilidad de proponer un sistema de transporte desde los centros educativos. Esto también genera que deban surgir otras fórmulas que faciliten el acceso de estos alumnos entre 0 y 6 años al sistema educativo, teniendo en cuenta esta necesidad de conciliación que deben suplir estos servicios en los centros educativos situados en localidades de menor tamaño y más alejadas de las grandes localidades más urbanizadas. Por lo que nos gustaría destacar otros recursos como la Escuela-Hogar o los programas de apoyo a la Educación Infantil.

*iii. Asistencia socioeducativa en Infantil*

Si atendemos a la cantidad de niños de de tres años o menos que reciben algún tipo de ayuda socioeducativa, en base al tamaño de la población en la que se sitúan los centros, nos encontramos con lo siguiente:

*Tabla 6: Asistencia socioeducativa a menores de 3 años por grado de urbanización*

	<b>TOTAL (n.º de niños en miles)</b>	<b>E. Infantil Primer ciclo y otros centros % de niños atendidos</b>	<b>N.º medio de horas semanales</b>	<b>Cuidadores profesional es y otras personas sin remunerar % de niños atendidos</b>	<b>N.º medio de horas semanales</b>
<b>Zona muy poblada</b>	462	51	27,5	16,6	16,6
<b>Zona media</b>	301	51,5	24,6	18,5	16,5
<b>Zona poco poblada</b>	113,5	54,6	21,4	15,1	11,6

Nota: la tabla muestra la cantidad de niños entre 0 y 3 años que requieren algún tipo de asistencia socioeducativa, y el porcentaje de los que reciben estos apoyos tanto en los centros educativos como fuera de estos centros. Además, especifica la media de cantidad de tiempo que estos niños reciben estos apoyos. Obtenida de *Otras miradas de la Escuela Rural: desde los datos a la dinamización social. Los retos de la escuela rural en el siglo XXI: datos y cifras de la escuela rural en España* (pg. 22), de Gutiérrez, A. Enseñanza Comisiones Obreras, Gabinete de estudios FECCOO, 2023.

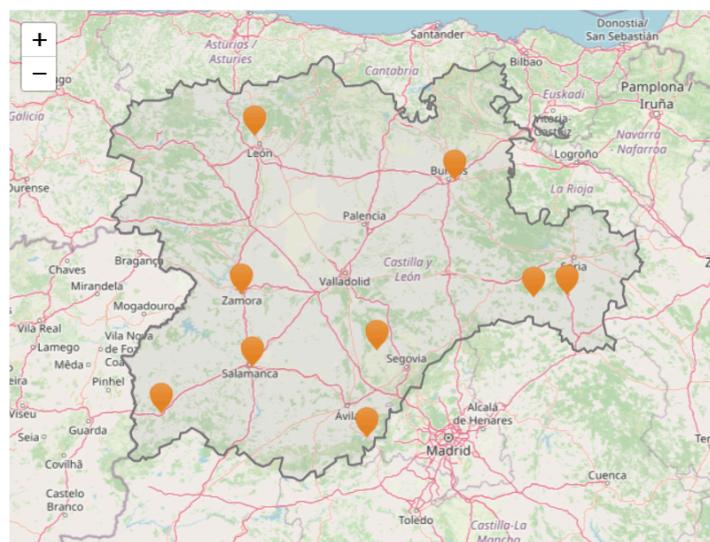
Como podemos observar en la Tabla 6, en las zonas menos pobladas hay más cantidad de niños de 0 a 3 años que requieren algún tipo de asistencia socioeducativa (1.113.500), y

también el mayor porcentaje de alumnos que reciben estos apoyos en los centros educativos (54,6%). Aunque, por otro lado, son los que menos horas, a nivel medio, reciben estos apoyos, tanto dentro de los centros (21,4) y fuera de ellos (11,6). Pero, si comparamos la cantidad de tiempo que reciben apoyo en los centros de estos alumnos de zonas poco pobladas frente aquellos de zonas muy pobladas esta diferencia es de poco más de 6 horas (6.1). En este ámbito existen diversos programas propuestos por las instituciones. En el caso de Castilla y León, podemos destacar el programa *Crecemos*, propuesto por la Junta de nuestra comunidad autónoma. Este, propone la creación de recursos para menos de 15 niños de 0 a 3 años en las que no exista otra alternativa de tipo privado. Según la página web de la Junta de Castilla y León, actualmente, este programa afecta a 263 centros/unidades en el medio rural, con un total de 3.945 plazas atendidas por 416 profesionales.

#### iv. *Escuela-Hogar*

Por otro lado, la Escuela-Hogar es un servicio de tipo educativo enfocado a la población en edad de escolarización obligatoria (de 6 a 16 años) con difícil acceso a las escuelas que les corresponda en base a su municipio de residencia. Estas escuelas representan espacios en los que estos alumnos pueden residir de manera temporal mientras realizan su formación obligatoria. Según el directorio de centros propuesto por la Junta de Castilla y León, actualmente hay 9 centros de este tipo en nuestra comunidad autónoma: 1 en León, 1 en Burgos, 2 en Soria, 1 en Zamora, 2 en Salamanca, 1 en Segovia y 1 en Ávila.

*Imágen 4: Mapa de las Escuelas-Hogar situadas en Castilla y León.*

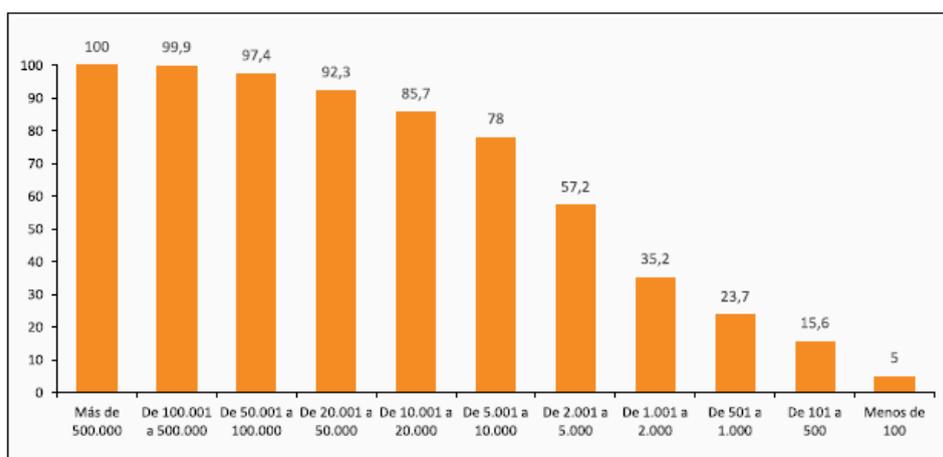


Fuente: Directorio de Centros Educativos, Junta de Castilla y León.

#### v. Acceso a Internet

Estas limitaciones de los centros rurales, consecuencia de su localización geográfica no acaban aquí. Podemos considerar el acceso a Internet como un recurso de los centros educativos, que cobra especial importancia con las competencias de la nueva ley educativa, muchas de ellas dedicadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y más después de las vivencias educativas nacidas del confinamiento en el COVID-19, que han requerido del uso de internet y ordenadores para la asistencia escolar telemática. Atendiendo al Gráfico 8 podemos comprobar cómo la calidad de la conexión a internet empeora según disminuye el tamaño de la localidad. Estos datos nos muestran cómo en las poblaciones de menos de 5.000 habitantes desciende bruscamente la velocidad de internet. Aunque este gráfico corresponde a más de 10 años después de la publicación de la Ley de Desarrollo Sostenible del Medio Rural, no llega ni al 50% de las poblaciones rurales con acceso a internet con una velocidad igual o superior a los 100 Mbps.

*Gráfico 8: Cobertura a velocidades de igual o menos de 100 Mbps por tamaño de municipio en el año 2018.*



Fuente: Ministerio de Economía y Empresa (2019): Cobertura de banda ancha 2018. Informe 3 de abril de 2019.

Esta limitación de acceso a internet afecta de diversas maneras a este proceso de aprendizaje. Desde el impedimento del desarrollo de competencias tecnológicas en los proyectos educativos del centro, que son claves para el desarrollo profesional en este medio rural, hasta la mayor dificultad de comunicación entre diferentes partes de la comunidad educativa, docentes, alumnos y familias.

Además, debemos de tener en cuenta la importancia de la educación sobre estos aspectos en el alumnado rural, ya que la mayoría de las fórmulas laborales actualmente predominante en

el medio rural se refieren al 'teletrabajo', u otros ejemplo de fórmulas más deslocalizadas, que requieren un alto nivel de conocimientos sobre diferentes elementos computacionales (Blanco et al., 2020).

Otro de los recursos que debemos destacar, dentro de la escuela rural, hace referencia a las becas. Tanto las recibidas por los alumnos como por los centros educativos. Es decir, tanto las becas que reciben los alumnos para continuar con los estudios postobligatorios, como las becas que reciben los centros para los servicios de comedor o transporte. En el caso de las becas de los alumnos según el informe realizado por Gutierrez (2023) para la Comisión de Educación de Comisiones Obreras señala que en el 2022 el 30,6% de los alumnos de Castilla y León, y reciben un promedio de 1.409,4 euros. Decidimos destacar este ámbito debido a la relevancia de esto ya que, como hemos podido comprobar previamente, la escuela rural es eminentemente pública. Así, con todos estos elementos ponemos de manifiesto la gran responsabilidad con la que cuenta la administración pública en este mantenimiento de la escuela rural. Además, podemos comprender este gasto mayor que le supone, teniendo en cuenta que el ratio de alumnos en estas localidades es más bajo, aunque estos recursos y servicios encarecen el gasto que les supone estas escuelas rurales.

#### *vi. Recursos humanos de la escuela rural*

Estos recursos pueden ser, también, de tipo humano. En este caso, podemos destacar elementos de la comunidad educativa como las familias y los profesionales de los centros educativos, ya sean o no docentes. Algunos de estos elementos, que caracterizan a la escuela rural, también caracterizan a los pobladores de su propio medio. Por ejemplo, como hemos comentado previamente, en estas zonas rurales la oferta educativa es menor, también en las extraescolares que ofrecen. Por lo que en el caso de la escuela rural el nivel socioeducativo de los padres, o responsables, se convierte en un elemento más determinante en el desempeño y mantenimiento de los alumnos en el sistema educativo.

Pero, las familias de esta escuela rural también representan un elemento muy importante en el centro educativo. Esto se refleja de diversas maneras, como en la mayor frecuencia de su participación en las reuniones con el profesorado, así como en las actividades propuestas por el centro contando con esta participación de las familias. Además, estas familias, así como el alumnado, refuerzan sus relaciones sociales en el espacio escolar (Matías y Vigo, 2020). Aunque existan diversos factores que favorecen estas relaciones cercanas entre familias y profesorado (como por ejemplo, la organización del centro, el sentido de comunidad existente en muchas de estas localidades de menor tamaño o el menor ratio de alumnos en las aulas), al

igual que elementos que también puedan dificultar esta relación en ciertos momentos (como la necesidad de transporte hasta el centro escolar, dificultades de contacto derivadas de difícil acceso a la cobertura móvil o de internet o la inestabilidad del profesorado rural). Esta relación es sin duda una demostración de la importancia que la escuela rural representa en el imaginario rural, tanto por el servicio que facilita como por la seguridad ante el mantenimiento del medio rural. Así vemos cómo la comunidad educativa representa un elemento muy importante en la escuela rural, que facilita una colaboración con el entorno para el proceso del aprendizaje, en el cual participan los diversos integrantes de esta comunidad.

Otro de los ejemplos de esta cooperación y cercanía entre los componentes de la comunidad educativa en la escuela rural lo encontramos en la relación que el profesorado desarrolla en estos ambientes. Favorecido por la cercanía entre los docentes y las familias, el menor ratio de las aulas y la cercanía entre los propios alumnos que favorecen una buena convivencia en las aulas, entre otras razones (Álvarez-Álvarez, García & Pozuelos, 2020). También debemos tener en cuenta que estos docentes, aunque normalmente cuentan con menos experiencia y formación (Macías & Santero, 2022), suelen involucrarse en proyectos de innovación, favorecida por espacios como las aulas multinivel, la cercanía con el medio natural o la participación de otros agentes de la comunidad educativa, entre otros. Aunque, la literatura parece no ponerse de acuerdo con estas particularidades, especialmente en el caso de las aulas multinivel, a las que en ocasiones se consideran como limitaciones y otras como posibilidades únicas.

#### **4. Aspectos pedagógicos**

Aunque hemos hablado de diversas cualidades de los docentes del medio rural, así como de los recursos disponibles para la realización de su labor, a continuación comprobaremos si estas particularidades de la escuela rural también se reflejan en sus pedagogías. Como hemos visto, existen ciertos elementos de la escuela rural que caracterizarán, también, sus fórmulas pedagógicas. Desde el menor ratio, que facilita la detección de dificultades de aprendizaje en los alumnos, como la cercanía entre los docentes y el aula, la cercanía al medio natural, o las aulas multinivel facilitan “el desarrollo de una pedagogía activa, flexible y libre” (Feu i Gelis, 2004, pg. 8). En este caso, el autor hace referencia a la capacidad experimental con la que cuentan los docentes de la escuela rural. Que cuentan con características únicas para el desarrollo de su actividad docente que facilitan esta exploración hacia pedagogías más

alejadas de la tradicional, más ligada al libro y el aula. Por ejemplo, autores como Boix (2011) señalan el potencial pedagógico de las aulas multinivel en la autonomía y cooperación de los alumnos, así como en el contexto social y natural que favorece estas pedagogías y aprendizajes sobre comunidad, autoestima y convivencia, de manera contextualizada y significativa. Uno de los ejemplos que este texto proporciona es la designación de alumno-tutor, que se refiere a la designación de estos alumnos más mayores como *tutor*, de manera que ayude a los alumnos más pequeños. Esto genera un aprendizaje interdisciplinar, que va más allá de lo académico, pero también refuerza el aprendizaje de los contenidos curriculares. Además, permite al docente un aprendizaje más autónomo en los alumnos de más edad, de manera que le permite más tiempo en el aula con aquellos alumnos más pequeños, o con más necesidades educativas. También en otras ocasiones estas aulas multigrado son consideradas como posibilidades únicas en el desarrollo pedagógico del aprendizaje (Álvarez-Álvarez, García & Pozuelos, 2020). Pero, otros docentes las consideran como una “dificultad añadida” (Domingo, 2019, pg. 34) y la consideran como “problemática” (idem).

Esta pedagogía activa requiere una participación y observación del alumnado, que se convierte en el protagonista de su aprendizaje gracias a la experiencia directa, favorecida por este contexto de la escuela rural (Mutuberría, 2015). Es decir, esta propuesta pedagógica se basa en la participación activa del estudiante en su aprendizaje, apelando a su interés y su actividad. Se basa en la teoría constructivista de Piaget, que se sostiene en la teoría genética del aprendizaje. Ésta toma los procesos de pensamiento, entendida como una realidad transferible de las acciones pero no observable en sí misma, y sostiene que se coordinan formando estructuras. Para lograr el equilibrio entre estos estímulos externos y propios se establecen los procesos de organización y adaptación. El primero de ellos, se refiere a la relación e integración de diferentes ideas o conocimientos. En este caso, el aprendizaje se refiere a la reorganización de objetos ya preexistentes en estas estructuras. Mientras que la adaptación se refiere al manejo nuevo de información recibida del exterior, en relación a lo que el sujeto conocía previamente. Esta adaptación puede darse, por un lado, por el proceso de asimilación. Esta integra nuevos conocimientos en esquemas preexistentes, de manera que se interpretan estos estímulos externos en base a información con la que ya disponemos. Este proceso permite al sujeto conocer y comprender su realidad.

Por otro lado, en este proceso de adaptación, nos encontramos con la acomodación. Ésta se refiere al cambio de los esquemas para introducir nueva información. Es decir, la acomodación es aquello que comprendemos dentro del mundo académico como aprendizaje.

Pero, que se genere este cambio en las estructuras de los procesos de pensamiento no es sencillo. Por ello, estas teorías, y las pedagogías que beben de ellas, se sostienen en la importancia de convertir de manera real y efectiva al alumno en protagonista de su aprendizaje.

Como podemos observar esta teoría parte, entre otras nociones, de la psicología del desarrollo. Esta psicología del desarrollo propone el paso de la concepción de la mente como un elemento pasivo, reducido a la memoria y las asociaciones neuronales. En este caso, consideran la inteligencia como una construcción continua en el tiempo, adaptada a las herramientas y capacidades de cada etapa vital. Por lo que, estas pedagogías activas proponen adaptar sus métodos y contenidos a las etapas del desarrollo psicológico infantil.

Los objetivos de la pedagogía activa se refieren a la formación de ciudadanos libres, responsables, críticos y solidarios. Para ello desarrollan un pensamiento autónomo y reflexivo en el alumnado con un aprendizaje contextualizado en su entorno. De esta manera, fomentan el autogobierno y la autoactividad mediante una participación democrática en la vida del centro. Por lo que mediante la realización de juegos y actividades manuales, que promuevan la actividad y cooperación de los alumnos, de manera que el docente sea un acompañante y posible guía en este proceso educativo. Para ello, debe confiarse en los alumnos para la propuesta y desarrollo de las actividades llevadas a cabo en el aula, de manera que estas se realicen de manera prácticamente autónoma por los alumnos (López, 2007).

Por lo que, las metodologías utilizadas por esta pedagogía buscan generar cambios en las aulas, de manera que se llegue a un aprendizaje interactivo, basado en la comunicación permanente de los diferentes actores del proceso educativo (del docente a los alumnos o entre los propios actores, por ejemplo). Además, buscan la motivación de los alumnos, para favorecer así una participación activa, dejando a los alumnos la elección de temáticas y metodologías de trabajo. Por todo esto, afirmamos que la labor docente en estas metodologías se refiere a una guía, acompañante de los alumnos. A continuación, hablaremos de algunas de las metodologías activas más utilizadas, para luego ahondar sobre la aplicación de estas en la escuela rural.

#### a. Metodologías activas

La **‘Flipped Classroom’** o **Aula Invertida** es una metodología basada en el aprendizaje semipresencial. Su objetivo es que los alumnos gestionen su propio aprendizaje mediante la interacción con material audiovisual y el trabajo cooperativo. Por lo que, esta metodología se

basa principalmente en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para generar esta experiencia de aprendizaje autónomo, con el uso de recursos multimedia fuera del aula y previo a la clase (Bergmann y Sams, 2014). Es decir, esta metodología busca que los alumnos trabajen e investiguen diversos contenidos de manera autónoma fuera del aula, para luego poder exponer sus avances y continuar con dicha investigación en el aula, ahora de manera cooperativa. Así, los alumnos se convierten en los auténticos protagonistas de su proceso de aprendizaje y el trabajo que realizan autónomamente, en conjunto con el trabajo que realizan de forma cooperativa en el aula, marca el ritmo de progreso de la clase. Recibe este nombre de aula invertida ya que, hasta cierto punto, podemos considerar que se intercambian los roles tradicionales de docente y alumnos, ya que estos últimos marcan el ritmo, la temática y la metodología llevada a cabo en el aula. Además, podemos ver cómo esta metodología, además, trabaja numerosos elementos en los que se centra la pedagogía activa, el autogobierno, trabajo en cooperativo, el sentido crítico...

Otra de estas metodologías activas se refiere a el **Aprendizaje Basado en Problemas**. Esta metodología de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por estar centrada en el estudiante. En este caso, esta metodología no solo busca que se produzca un aprendizaje significativo, sino que también genera un desarrollo de ciertas habilidades y competencias, útiles para su desarrollo en el mundo actual, en los alumnos. Esta metodología, primero, forma pequeños grupos dentro del aula que deben trabajar en la resolución de un problema inicial de forma cooperativa. Este problema inicial es propuesto por el docente y debe suponer un reto, por su complejidad de resolución. Esta metodología busca generar un aprendizaje autodirigido de los alumnos, que desarrollan ciertas competencias y habilidades en la resolución del problema (Vilugrón, 2021). En este caso, también el docente representa una guía en el proceso de aprendizaje. Frente al aula invertida, podemos diferenciar que es el docente quien define el problema, así como las competencias y herramientas a desarrollar para la resolución del mismo. Pero, también esta metodología trabaja elementos característicos de la pedagogía activa, como el trabajo cooperativo, el autogobierno o el sentido crítico y la participación, por ejemplo.

La **Gamificación** es otra de estas metodologías activas. En este caso, traslada las mecánicas y dinámicas de los juegos al proceso de aprendizaje, por ejemplo, con la recompensa de acciones concretas. Con ésto buscan la obtención de mejores resultados, tanto a nivel académico, como a nivel de aprendizaje significativo. Esta metodología considera que este modelo que imita a los juegos representa un elemento que genera mayor motivación y compromiso a los diferentes actores del proceso educativo, incentivando también su umbral

de superación. A estas dinámicas obtenidas de los juegos se las denomina como técnica mecánica, y existen diferentes tipos. Algunas de las más utilizadas hacen referencia a:

- acumulación de puntos: ciertas acciones cuentan con un valor cualitativo que se acumula en base a la realización de las mismas
- escalado de niveles: el alumno debe ir superando una serie de niveles para poder acceder al siguiente
- obtención de premios: se entregan diferentes objetos, a modo de colección, a medida que los alumnos consigan diversos objetivos
- regalos: ciertos bienes que reciben los alumnos, como recompensa, al conseguir un objeto
- clasificaciones: en base a los objetivos, o puntos, logrados por los alumnos
- desafíos: competiciones entre los alumnos en las que obtiene puntos, o gana, el/los mejores participantes
- misiones/retos: resolver o conseguir un reto u objetivo marcado por el docente.

Estas acciones pueden realizarse sobre los alumnos de manera individual, o a nivel de grupo. Ahora, estas técnicas mecánicas se encajan en unas técnicas dinámicas. Estas últimas hacen referencia a la motivación de los alumnos para participar y trabajar en la consecución de los objetivos marcados. Algunas de estas técnicas dinámicas son la recompensa, el estatus, el logro o la competición. La recompensa se refiere a la obtención de un beneficio, merecido por la consecución de un objetivo. Luego, el estatus se refiere al establecimiento de un nivel jerárquico en base a la participación de los alumnos o grupos. Mientras que, el logro se refiere a la satisfacción personal de los alumnos en base a la superación o consecución de los objetivos. Por último, hablamos de la competición, es decir, de una dinámica que busca obtener un mejor resultado que el resto de alumnos o grupos (Gaitán, s.f).

Estas técnicas, mecánicas y dinámicas, se usarán en base a la dinámica propuesta por el docente para los alumnos. Aquí el docente cuenta con un mayor trabajo en la preparación de las dinámicas y objetivos a trabajar en el aula, aunque una vez en la dinámica también representará esta guía en el proceso educativo, que marca las normas y dinámicas del aula. Pero, son los alumnos quienes deben de trabajar para la consecución de los objetivos y aprendizajes, por lo que aún en este caso seguimos viendo elementos de autogobierno y juicio crítico. Aunque, depende de cómo se utilice esta metodología se hará más hincapié, o no, al trabajo cooperativo y la solidaridad.

Otra de estas metodologías activas se refiere al **Aprendizaje Cooperativo**. En este caso, es una metodología que busca mejorar el proceso del aprendizaje con la interacción entre los

alumnos, que trabaja de manera cooperativa para la consecución de objetivos comunes. Para esto, los alumnos se dividen en pequeños grupos, en el que cada alumno tiene un rol diferente, que diferenciará el tipo de contribución que realiza (cada alumno) a su grupo. Esta metodología puede aplicarse de múltiples y diversas maneras, como en un juego de rol, en base a los roles de cada alumno en su grupo, o en un proyecto de investigación. Este tipo de metodología requiere de tres características que le diferencian de otros, como por ejemplo, del aprendizaje colaborativo, del que hablaremos más adelante. En este caso, el aprendizaje cooperativo requiere de roles específicos dentro de cada grupo, que defina el papel y responsabilidad de cada uno de los miembros del grupo. Además, requiere de interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Es decir, el éxito de cada uno de los participantes del grupo, dentro de sus roles, dependerá de los demás. Por último, este aprendizaje cooperativo implica la existencia de un logro u objetivo común, para todos los participantes de cada grupo (Molina, s.f). Aunque, como hemos comentado, su papel y aporte sea diferente. Pero, este último elemento será clave para la consecución de un aprendizaje real y eficaz, que realmente les aporte herramientas para la cooperación y participación positiva que busca la pedagogía activa.

Aunque estas metodologías no se utilizan de manera exclusiva en la escuela urbana, a continuación hablaremos de algunas de estas metodologías activas que actualmente son utilizadas en la escuela rural.

El **Aprendizaje Servicio (ApS)** representa otra metodología activa utilizada en el medio rural, que propone el aprendizaje mediante un servicio a la comunidad. Es decir, esta metodología combina procesos de aprendizaje y servicio mediante la propuesta y realización de un servicio a la comunidad. En este caso los alumnos no sólo deben reflexionar sobre sus gustos y habilidades, sino que, además, deben tener en cuenta las necesidades reales de su entorno para poder mejorarlo. Por lo que esta metodología representa la oportunidad perfecta para que los alumnos encuentren maneras prácticas en las que aplicar los elementos curriculares de la escuela en su realidad más inmediata. Mientras conocen distintas realidades de su entorno sobre las que pueden actuar, se favorecen elementos de cooperación, solidaridad, autonomía y participación ciudadana, entre otros. Aquí el docente también representa una guía ante el proyecto o servicio propuesto y desarrollado por los alumnos en el aula.

La última metodología destacada en este apartado, relativo a estas metodologías activas que sabemos se desarrollan en la escuela rural de nuestro país es el **Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)**. Esta propone la utilización, creación o adaptación de un juego para el proceso

de aprendizaje. Se diferencia de la gamificación ya que esta última sólo incluye las dinámicas y mecánicas propias de los juegos (Guzmán et al. 2021). En este caso, el contenido curricular se adaptará para ser trabajado mediante un juego. Aunque, en esta metodología, encontramos dos corrientes en base al formato de estos juegos. Por un lado, vemos cómo en muchos de los ejemplos encontrados en la escuela rural representan juegos en físico, considerados analógicos. Mientras que, por otro lado, existe una corriente muy fuerte dentro de esta metodología sobre las posibilidades de un aprendizaje basado en juegos en un formato digital. Estos pueden ser videojuegos o simuladores que trabajen las competencias curriculares en el aula, añadiendo esta competencia digital en el aprendizaje de los alumnos (González, s.f). Con esto no queremos decir que esta metodología no se implante de manera digital en las aulas rurales, pero sí que es resaltable esta dicotomía en la información consultada. Pero, en todas sus corrientes, podemos ver cómo trabaja elementos centrales de la pedagogía activa como el juicio crítico y la participación. Además, propone unas dinámicas en el aula más atractivas para los alumnos, lo que favorece su implicación y participación, además de en su manera de aprender.

#### *i. Metodologías activas en la escuela rural de Castilla y León*

En este apartado hablaremos de algunas metodologías activas que se aplican en la escuela rural de nuestra comunidad autónoma. En este caso, comenzaremos por algunas metodologías implementadas en los cursos escolares 2023-2024 y 2024-2025 (Consejería de educación, 2023).

En un primer momento hablaremos del **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**. Esta metodología activa es muy utilizada, especialmente en las aulas multinivel, aunque no de manera exclusiva. En este caso, el docente plantea una pregunta o desafío para la cual los alumnos deben realizar una investigación o proyecto para su resolución o consecución. Es decir, esta metodología requiere de la creación de un producto final que responda a la propuesta del docente, que los alumnos deben decidir, de manera libre y autónoma, cómo construir o realizar. Esta propuesta del docente, sin embargo, debe seguir alguna temática cercana a la realidad o las preferencias del grupo o clase. Aunque, el docente debe representar una guía que ayude a los alumnos, es responsabilidad de estos últimos tanto la construcción como la realización de dicha propuesta (Universidad Europea, 23 de junio de 2023). Por lo que, en este caso también, el trabajo en el aula es autónomo por parte de los alumnos, aunque el docente debe preparar (en caso de que sea necesario) los materiales para que los alumnos desarrollen dicho proyecto en el aula. Por último, los alumnos deberán presentar estos

proyectos finales en el aula, favoreciendo la posibilidad de métodos de evaluación conjunta o heterogénea entre docentes y alumnos. Esta metodología permite que los centros educativos desarrollen actividades que respondan a situaciones contextualizadas de su entorno, incluso puede responder a problemas reales. Además, fomenta la planificación y trabajo cooperativo, incluso en la evaluación de la propia actividad.

El **Aprendizaje Colaborativo** es otra de estas metodologías activas utilizada en la escuela rural de Castilla y León. Esta se basa en un aprendizaje en equipo y propone la formación de grupos pequeños en los que exista una similitud entre sus conocimientos y habilidades, que favorezca una organización intergrupala horizontal. Estos grupos deben ser de un tamaño reducido para que se favorezca la participación y diálogo de todos los integrantes de cada grupo. De esta manera, esta metodología propone un trabajo autónomo por parte del alumno, que también debe escuchar y aceptar otros puntos de vista (Vargas et al. 2020).

Por último, dentro de este apartado, destacaremos otra de las metodologías activas aplicadas actualmente en la escuela rural de nuestra comunidad autónoma. El **Aprendizaje Basado en el Entorno (PBE)**. Este busca la conexión del alumnado con su entorno a un nivel social, cultural y natural. Para ello, centra sus actividades en el contexto del centro, de manera que los alumnos exploren y profundicen en su contexto en diferentes aspectos. De esta manera, mientras los alumnos trabajan directamente con y sobre su comunidad y contexto, generan sentimientos de pertenencia y familiaridad con él (Sobel, 2022). Además, el espacio de aprendizaje se traslada fuera del aula hacia el entorno social y natural del centro. Mientras se realiza un aprendizaje significativo y vinculado al contexto del alumnado.

Estas metodologías no corresponden a las únicas puestas en marcha en la escuela rural de Castilla y León, pero se han destacado por su actualidad. Además, estas metodologías están implantadas en uno de los Proyectos de Innovación Educativo propuesto por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León de los que hablaremos a continuación. Pero, como hemos podido comprobar estas metodologías activas, centradas en la educación de algunos valores comentados previamente como autonomía, juicio crítico y cooperación, entre otros, favorecen la educación de individuos realmente preparados para su libre participación en la sociedad. Además, como hemos podido ver, estas metodologías se centran en la responsabilidad de los alumnos ante un proyecto, sea un servicio, un juego o un problema. Por lo que se facilita la inclusión de proyectos y aprendizajes a un nivel transversal, ayudando a la descompartimentación del saber, así como al trabajo en diversas competencias al mismo tiempo. Consideramos que esto puede ser beneficioso para los alumnos, especialmente en el caso de aquellos alumnos del medio rural. Por ejemplo, todos aquellos proyectos

contextualizados en el medio puede ayudarles a su conocimiento más profundo sobre ellos mismos y el medio, aumentando el vínculo entre ellos. Esto puede ser clave en el futuro a medio-largo plazo del área rural, ya que estos alumnos con estas habilidades y este sentimiento de pertenencia, así como de conocimiento sobre el contexto, puede generar o buscar su futuro laboral en este medio rural. Pero, además, estas metodologías pueden representar la oportunidad perfecta para el desarrollo de espacios 'laboratorios' en las aulas rurales. Es decir, tanto las condiciones del centro y del aula, así como las características de estas metodologías, favorecen la generación de espacios de investigación pedagógica en las aulas rurales. Alcanzando, incluso, conclusiones que pueden ser trasladadas a la escuela urbana (Santamaría-Cárdaba & Gallego, 2020)

#### b. Proyectos Innovadores Educativos de la escuela rural en Castilla y León

El primero de los proyectos de los que hablaremos en este apartado, por alusión, es '**La vida rural, escuela de vida**'. Este proyecto busca la transformación de los centros educativos rurales de nuestra comunidad autónoma mediante la implantación de metodologías activas. Algunas de ellas ya destacadas previamente. Pero, este proyecto presenta más medidas centradas en esta transformación, desde el punto de vista de pedagogía activa, que buscan: la participación de familias y comunidad local, la cooperación entre centros y el desarrollo de las competencias clave en el medio rural. Para ello, apuestan por un cambio en la metodología y la organización de la escuela rural. Alguno de los cambios en la metodología puede ser la incorporación de las metodologías mencionadas, como por ejemplo el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en el entorno, especialmente aquellas metodologías que requieren conocer el contexto del centro para poder plantearse y ponerse en marcha. Pero, este proyecto no se queda ahí y propone otra serie de medidas relacionadas con esta pedagogía activa. Por ejemplo, hace un enorme hincapié en la comunidad que rodea al centro, de tipo natural o de tipo humano, y su involucración y participación en el proceso pedagógico. Podemos entender esta mayor cercanía entre familias y profesionales del centro educativo como un elemento que favorece la participación de vecinos y familias en las actividades y vida del centro escolar.

Además, este proyecto propone la expansión del aula, es decir, que el aprendizaje también se produzca en espacios del medio natural, de la comunidad... Consideran necesario el planteamiento de metodologías inclusivas, que hagan accesible el conocimiento y las

herramientas necesarias para su resolución, y por ende, para su educación. Y, otro elemento clave en este proyecto es el uso creativo de las Tecnologías de Comunicación e Información, aunque la adhesión a este proyecto en particular no permita la compra de hardware. En este caso, se propone un uso pedagógico de estas tecnologías, de manera que se utilicen para generar recursos, comunicar procesos y una forma autónoma de aprendizaje, por parte de los alumnos.

En este caso, la Junta de Castilla y León ofrece a 18 centros educativos públicos (uno de cada nivel educativo en cada una de las provincias), ubicados a más de 30 kilómetros de la capital de provincia, en localidades de entre 1.000 y 5.000 personas, la posibilidad de formación y acompañamiento a los docentes dispuestos a formar parte de dicho proyecto. Además, dotará a estos centros con 2.000 euros a cada uno para el desarrollo de este proyecto. En este caso, es una formación orientada a la innovación docente, con una gestión del aula característica de la pedagogía activa, el uso del exterior del aula como recurso pedagógico, el desarrollo profesional digital y la promoción del trabajo en equipo. Como podemos observar esta formación a los docentes representa los puntos claves del proyecto 'La vida rural, escuela de vida'. No debe participar todo el claustro, pero sí al menos el equipo directivo y hasta el 50% del claustro docente.

En un primer momento sucede esta formación al profesorado. Una vez superada esta fase formativa los centros deben elaborar un Plan de Innovación, centrado en el contexto del centro educativo, y mantener unas reuniones periódicas del Equipo de Innovación. Deben, además, compartir estas experiencias, recursos, propuestas y resultados en una plataforma Moodle propuesta por la Junta de nuestra comunidad autónoma. Para, finalmente, la evaluación del impacto educativo, la implicación docente y la satisfacción de los diferentes agentes incluidos en esta innovación pedagógica. Estos elementos serán recogidos y explicitados en unas memorias finales y en una jornada final de "intercambio de buenas prácticas" (Consejería de Educación de Castilla y León, Junta de Castilla y León, 2023, pg. 7). La idea es que las innovaciones que nazcan de este proyecto en estos centros se conviertan en experiencias referentes para otros centros, para así trasladar esta pedagogía activa a toda la escuela rural de Castilla y León.

Pero, este no es el único ejemplo en nuestra comunidad autónoma para la innovación educativa del medio rural. El 29 de abril de 2024 la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León propone una serie de medidas que busca la mejora de los accesos en la escuela rural con la mejora de índices correctores en las becas de Releo+ o para la compra de material tecnológico (Junta de Castilla y León, 2024). Pero, además convoca unas jornadas de

‘**Innovación educativa en el mundo rural**’, junto con la puesta en marcha de Proyectos como el mencionado previamente, podemos ver una serie de medidas de la Consejería de Educación de nuestra comunidad autónoma para la renovación y mejora de la escuela rural, especialmente desde un punto de vista pedagógico. En este caso, estas metodologías activas representan el futuro más inmediato de nuestra escuela rural desde un punto de vista pedagógico. Otros Proyectos de Innovación Educativa (PIE), puestos en marcha por la Junta de Castilla y León, también en el curso 2023-2024 son (La Junta impulsa la innovación educativa con seis nuevos proyectos en Castilla y León, 22 de diciembre de 2024):

- **Rutas literarias:** en este caso debe participar mínimo un miembro del equipo directivo, una persona encargada de coordinar el proyecto y de dos a seis profesores (tanto de áreas lingüísticas como no). Este proyecto propone ahondar en el aprendizaje, tanto lingüístico, como cultural, mediante la riqueza patrimonial histórica y literaria de nuestra comunidad autónoma. También este proyecto pretende compartir la experiencias de cada centro, incluso a nivel europeo (Sindicato de Enseñanza CGT Valladolid, 13 de enero de 2025).
- **Escuela de Investigadores:** este proyecto está centrado en fomentar la investigación educativa del profesorado para facilitar la introducción de herramientas que permitan el análisis de los diversos escenarios de aprendizaje, el desarrollo del análisis reflexivo y la implementación de prácticas innovadoras para la resolución de problemas. Para esto, se genera un espacio y aprendizaje colaborativo entre docentes y universidades en el que destacan las siguientes líneas de investigación. La integración de Tecnologías de la Información y Comunicación y la seguridad digital en la educación, educación inclusiva y transformación metodológica, desarrollo de la competencia científica en el área educativa y la internalización de los centros con el bilingüismo (Centro Superior de Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León, s.f).
- **Creatividad y bienestar emocional:** en este caso encontramos diferentes ejemplos de proyectos que buscan el fomento de procesos creativos y habilidades emocionales. Estos buscan la mejora en la convivencia mediante la gestión de emociones, la comunicación asertiva y el pensamiento crítico (La Junta impulsa la innovación educativa con seis nuevos proyectos en Castilla y León, 22 de diciembre de 2024).
- **Espacios Flexibles de Formación y Aprendizaje:** como bien indica el nombre de este proyecto propone la generación de espacios en los que los alumnos puedan desarrollar aprendizajes y herramientas que les preparen para los desafíos de las

sociedades actuales. En este caso existe una página web dedicada enteramente a este proyecto y su aplicación en nuestra comunidad autónoma (<https://espaciosdeaprendizajecyl.com>) . Y es aquí donde encontramos los requisitos o elementos que buscan en un centro con este PIE: espacios flexibles (que se adapten a las necesidades/actividades de cada aprendizaje), incorporar la innovación educativas (con metodologías y herramientas actuales, como la tecnología), el desarrollo profesional (en estos espacios, junto con el aprendizaje de los alumnos), la colaboración con otros sectores (que genere un diálogo entre diversos actores de la comunidad educativa y diversos profesionales), apertura al exterior (tanto del centro como de los profesionales y actividades del mismo), comunicación (tanto, entre los diversos participantes del proyecto, como al exterior, sobre las actividades desarrolladas).

- **Internalización e Innova:** para la mejora de la internalización de los centros educativos este proyecto propone la adaptación de su planificación al contexto local, promoviendo así una apertura hacia el entorno más global. En este caso, los centros participantes de este proyecto deben diseñar un Plan de Internalización, para así también poder compartir las actividades y propuestas puestas en marcha para favorecer este proyecto mediante la colaboración y observación mutua (La Junta impulsa la innovación educativa con seis nuevos proyectos en Castilla y León, 22 de diciembre de 2024).

Como podemos observar, estos proyectos de innovación educativa no son exclusivos del medio rural, pero representan este cambio hacia nuevas metodologías y aprendizajes más centrados en los problemas y necesidades de las sociedades actuales. Por ello se incluyen, entre otras cosas, estas metodologías activas, la educación ligada a la tecnología y la seguridad digital y una transformación de las escuelas, tanto de manera física (con el cambio de los espacios como las aulas), como de lugar de aprendizaje (que estas escuelas no representen un lugar exclusivo para el aprendizaje). A continuación veremos las capacidades reales con las que cuentan estos centros rurales para la introducción del apartado tecnológico, tanto para estos proyectos de innovación, como para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

### c. Uso de tecnología en la escuela rural

Actualmente, podemos considerar a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas esenciales en las sociedades actuales. Pero, además, en el caso del medio rural estas TICs representan un elemento que les permite superar ciertas limitaciones generadas por su situación geográfica (de Miguel, 2023).

Aunque, como hemos visto existen elementos que favorecen la existencia de una brecha digital entre el medio urbano y el rural. Pero, no sólo por el acceso a un Internet rápido, sino por una diferencia entre la calidad del uso de estas herramientas en el aula y en la formación del profesorado, que generan ciertas dificultades en la implantación de estas TICs en las aulas (Delgado, 2019). Así que, estas “variables demográficas y características regionales” (Morales, 2017, pg. 54) específicas de cada espacio rural serán determinantes en su capacidad de implementación de estas herramientas en el aula. Además, esta autora señala la importancia de la implicación y el uso del docente en estas Tecnologías de la Información y la Comunicación, y cómo esta importancia aumenta según se reduce el tamaño de la localidad en la que se sitúa esta escuela rural. Ya que, este diferente acceso, marcará la relevancia del docente en la implantación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela rural de nuestra comunidad autónoma. Pero, además, debemos tener en cuenta la inestabilidad del profesorado rural, que en este caso es otro elemento que debilita las posibilidades de la implantación de estas actividades y metodologías en el aula a largo plazo. Sumado a la demanda de formación de este profesorado a las administraciones pertinentes. Todo esto, fomentará la transformación de la escuela hacia pedagogías (como por ejemplo la pedagogía activa) que preparen a los alumnos para los retos de las sociedades actuales y dejen atrás las clases tradicionales, sentados en los pupitres leyendo el libro y la pizarra.

Aún con la existencia de proyectos como el Programa Nacional de Extensión de la Banda Ancha de Nueva Generación (PEBA-NGA), que cuenta con financiación del Fondo Europeo del Desarrollo Regional (Blanco, Chueca, López-Ruiz, y Mora, 2020), que son solo una demostración de los intentos tanto de nuestro país como de la Unión Europea para la mejora de la accesibilidad de los territorios rurales a ciertos recursos como un Internet de calidad, vemos cómo estos planes, o la ya comentada Ley de Desarrollo Sostenible para el Medio Rural, representan esfuerzos desiguales, tanto en su actuación como en su planteamiento. Es decir, no negamos la capacidad de estos esfuerzos en el territorio rural. Pero, sí que es cierto

que el alcance de estas medidas son muy diferentes, tanto en función de la región, como en función del tamaño de la localidad rural.

Pero, hemos visto el esfuerzo en la actualidad, tanto desde un punto de vista legal, como desde un punto de vista pedagógico, por la implementación y mejora del uso de estas tecnologías en el proceso de educación-aprendizaje. Y, debido a esta diversidad de situaciones en el ámbito rural, como la importancia de la actitud docente en esta introducción y uso de las TICs, no podemos realizar unas afirmaciones sobre el uso de estas en la escuela rural de nuestra comunidad autónoma. Pero, la literatura sí que nos avisa de cómo, especialmente en aquellas localidades rurales de mayor tamaño, debemos romper con el prejuicio existente ante la imposibilidad de acceso a las TICs en la escuela rural. Ya que, actualmente esta escuela cuenta con el equipamiento, el conocimiento y la motivación para el uso de la tecnología en el aprendizaje (Morales, 2017). Aunque, también debemos señalar la importancia de las familias en este ámbito. Es decir, una cercanía con el centro educativo que permita a los padres conocer herramientas que posibiliten un uso correcto y productivo de estas tecnologías en el ámbito doméstico (de Miguel, 2023). Ya que los alumnos, aunque conocen algunos de los peligros y riesgos que existen con el uso que ellos realizan cotidianamente, como el grooming<sup>1</sup> o el ciberacoso, desconocen otros riesgos, como por ejemplo para su salud física y social (Delgado, 2019). Así que, en este caso, la importancia de la educación en estas competencias tecnológicas representa un elemento importante en la formación de los alumnos, en su vida personal y profesional, así como para el propio medio rural. Pero, además, representa una importante herramienta en la transformación pedagógica actual.

#### d. Relación escuela-comunidad

Como ya hemos comentado, el papel de la escuela rural en este medio es realmente importante. No solo representa un elemento clave en la supervivencia de la propia localidad rural, sino que además, es un espacio clave en la socialización de diversos elementos de la comunidad, tanto rural como educativa. Muchos autores, como por ejemplo Álvarez-Álvarez, García & Pozuelos (2020), señalan cómo la estabilización del equipo directivo les permite un conocimiento profundo sobre la cultura de la localidad, o núcleo de población. Esto es de

---

<sup>1</sup> Esta es una forma de acoso en la que un adulto se pone en contacto con un menor, normalmente mediante las redes sociales, con la finalidad de ganarse su confianza para involucrarlo en una actividad sexual (Save the Children, 1 de julio de 2019).

gran importancia, tanto para la realización de estos proyectos de innovación educativa, como para el mantenimiento de una relación de cercanía con alumnos y familia. Este último aspecto, de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la involucración de todas las partes de la comunidad educativa en este proceso. Que, como ya hemos comentado, en la escuela rural, se traduce en una mayor participación de las familias en las actividades y reuniones propuestas por el centro educativo. Y también, esta cercanía es palpable en los alumnos, tanto entre ellos como con los docentes, lo que favorece un mayor nivel de interés y participación en las actividades propuestas en las aulas. Y, esta mayor participación, tanto de familias como de alumnos, favorece la aplicación de metodologías activas en la escuela rural. Pero, además, si esta educación del medio rural está enraizada en esta cultura rural en la que se encuentra, favorece y fomenta este sentimiento de arraigo y pertenencia a este contexto, especialmente en la etapa de Educación Primaria (Blanco, Chueca, López-Ruiz, y Mora, 2020).

Actualmente, según lo observado en los Proyectos de Innovación Educativa puestos en marcha estos últimos años en nuestra comunidad autónoma, podemos ver la importancia que toman el contexto, social y cultural, de cada centro educativo. En este caso, como ya hemos comentado, la inestabilidad de los docentes en estos centros dificulta tanto el conocimiento como la continuidad de estas metodologías y herramientas activas, que podemos considerar más innovadoras. Pero, además, este cambio en la mayoría de docentes de la escuela rural al comienzo de cada curso implica un nuevo aprendizaje mutuo, por parte tanto de los docentes como de los alumnos y familias. Esta inestabilidad, además, puede ser percibida por las familias como un desprecio de los docentes, que prefieren destinos profesionales en localidades de mayor tamaño.

También debemos señalar cómo la mayoría de proyectos de innovación docentes encontrados se desarrollan en los niveles de Educación Primaria e Infantil. Podemos entenderlo ya que las características de organización de estos centros son diferentes a la típica organización escolar formal. Así como en la mayor presencia de docentes establecidos en el tiempo en estos centros rurales, que permite la elaboración de claustros y metodologías estables. Ya que también facilita la evaluación y corrección de las metodologías innovadoras implementadas.

## 5. Resultados académicos de la escuela rural

A continuación, tras ver estas características y elementos propios de la escuela rural en Castilla y León, frente a las poblaciones urbanas o más urbanizadas, haremos un pequeño comentario de los resultados académicos, también comparados. Con esto sólo queremos comprobar si estas diferencias se traducen en los resultados académicos, o si podemos explicar alguna de estas diferencias en base a estos resultados. Desde el año 2015 el informe PISA realiza una diferenciación sobre los datos obtenidos en el medio rural, facilitando este tipo de análisis.

Por ejemplo, según los resultados de este informe PISA en el año 2018 podemos observar niveles más altos de acoso escolar (que también podemos traducir en una mayor percepción de esta problemática en los centros rurales) ya que también existe un mejor clima en las aulas de localidades de menor tamaño, en las que el alumnado se siente más satisfecho. Pero este alumnado demuestra un mayor miedo al fracaso, junto con una mentalidad de crecimiento más baja (favorecida por las expectativas de cumplimentar niveles educativos inferiores a los alumnos urbanos) (Blanco, Chueca, López-Ruiz, y Mora, 2020).

*Tabla 7: Datos sobre el diferencial urbano rural en España según los resultados del informe PISA 2018.*

	Ubicación de la escuela		
	<3.000 hab.	3.001-100.000 hab.	>100.000 hab.
Exposición al acoso (1) (porcentaje de alumnos que lo han sufrido)	17,5	17,6	16,6
Clima de disciplina	-0,09	-0,24	-0,19
Cooperación	-0,03	-0,16	-0,09
Competición	-0,05	-0,03	-0,08
Sentido de pertenencia	0,50	0,44	0,50
Satisfacción con la vida (2)	75,0	73,9	72,8
Sentimientos positivos	0,34	0,30	0,29
Sentirse triste (3)	53,3	54,0	54,1
Miedo al fracaso	-0,20	-0,12	-0,10
Mentalidad de crecimiento (4)	57,1	61,4	63,6

(1) Porcentaje de estudiantes que informaron haber sido acosados al menos algunas veces al mes.

(2) Porcentaje de estudiantes que están satisfechos o muy satisfechos con la vida.

(3) Porcentaje de estudiantes que informaron sentirse tristes a veces o siempre.

(4) Porcentaje de estudiantes que estuvieron en desacuerdo o muy en desacuerdo con que "su inteligencia es algo sobre usted que no puede cambiar mucho".

Fuente: La escuela rural, en Rogeli Santamaría Luna, *Informe 2020* (pg. 254), Universidad Pontificia de Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino. Por Blanco, A. Chueca, A. López-Ruiz, J.A. y Mora, S. (2020)

Pero, si atendemos a las competencias reflejadas en el informe PISA vemos diversos ejemplos a lo largo de nuestra geografía sobre mejores notas en el medio rural frente al medio urbano. Por ejemplo, en el año 2018 en Andalucía los centros rurales obtienen mejores resultados en comunicación lingüística, razonamiento matemático y competencia científica, o en Asturias se obtienen en competencia digital (Santamaría, 2018). Podemos explicar estas diferencias por las propias diferencias de los centros rurales entre ellos (su distinta organización, situación y contexto), o por la inestabilidad en el profesorado y las metodologías propuestas en la escuela rural, por ejemplo.

Pero, en el caso de Castilla y León reflejado en la Tabla 8, podemos ver cómo en el caso de la competencia científica existe una diferencia significativa en los resultados. En este caso, el medio rural obtiene unos valores más altos en todos casos, pero sólo en el caso de la competencia científica esta diferencia es realmente significativa. Esta tabla muestra, de derecha a izquierda, la significación bilateral, el valor de t y el valor medio de las competencias en cada ámbito (urbano y rural).

*Tabla 8: Discrepancia entre competencias por núcleo urbano y rural en Castilla y León. Informe PISA 2015*

Castilla y León	Científica	Urbana	497,2830	-2,179	0,03**
		Rural	520,3160		
	Matemática	Urbana	491,3155	-0,633	0,52
		Rural	497,5659		
	Lingüística	Urbana	507,6986	-1,476	0,14
		Rural	522,8985		

Nota: Significaciones <0,01(\*); <0,05(\*\*); <0,10(\*\*\*). Obtenida de 'El sistema educativo en el ámbito rural español. Un análisis comparativo con la educación en la ciudad en España.' (pg. 236). Escrito por Macías & Santero (2022). en Revista Universitaria Europea (37), 215 – 248

Esto también se debe a que nuestra comunidad autónoma suele contar con resultados altos en este informe PISA, respecto al nivel nacional, y encontramos alumnos con porcentajes superiores a la media tanto en el ámbito urbano como en el rural.

Otro de los datos reflejados en este mismo informe hace referencia a los resultados de los alumnos en base al nivel de estudio de los padres. En este caso, en la Tabla 9 podemos ver cómo en las competencias científica y matemática existen diferencias significativas. Además, cuando los padres cuentan con estudios postobligatorios esta diferencia deja de ser significativa (Macías y Santero, 2022). Es por esto, que avisamos de la importancia con la que cuentan los padres de los alumnos de la escuela rural en su éxito y su paso por el sistema educativo.

*Tabla 9: Medias de competencias en PISA 2015, por variable de estudios inferiores de los padres, en la zona urbana frente a la zona rural*

Valor medio competencia	Zona	N	Media	Desv. tip.	Sig (Bilateral)
Científica	Urbana	2573	479,5308	80,7389	0,0171**
	Rural	1368	485,9525	79,9679	
Matemática	Urbana	2573	469,9524	74,1342	0,0000*
	Rural	1368	480,9462	73,5094	
Lingüística	Urbana	2573	484,9110	77,5912	0,8743
	Rural	1368	484,5017	76,2713	

Nota: Significaciones <0,01(\*); < 0,05(\*\*); < 0,10(\*\*\*). Obtenida de 'El sistema educativo en el ámbito rural español. Un análisis comparativo con la educación en la ciudad en España.' (pg. 236). Escrito por Macías & Santero (2022). en Revista Universitaria Europea (37), 215 – 248

Y, para finalizar este apartado, por mención previa haremos un repaso sobre los resultados de los inmigrantes en el área rural frente al urbano. Hemos hablado de un aumento de migrantes en el ámbito rural, así como de la atención diferenciada que reciben en ciertos aspectos socioeducativos. Por lo que, comprobaremos si los resultados académicos de estos migrantes se ven afectados, además de por su situación de migrante, como por su destino de migración. En este caso, la Tabla 10 demuestra que no existe realmente diferencia significativa entre los resultados de los migrantes en ninguna de las competencias reflejadas. Por lo que, en base a estos resultados, podemos asumir que su integración al sistema educativo de nuestro país, al menos, cuenta con los mismos resultados en el ámbito urbano y el rural.

*Tabla 10: Medias en las competencias del Informe PISA 2015 de los inmigrantes en la zona rural y urbana.*

Valor medio competencia	Zona	N	Media	Desv. tip.	Sig (Bilateral)
Científica	Urbana	543	456,3225	85,4556	0,6453
	Rural	175	453,4862	83,7056	
Matemática	Urbana	543	447,8571	78,9290	0,9228
	Rural	175	448,3251	74,1618	
Lingüística	Urbana	543	460,2147	87,8446	0,8845
	Rural	175	459,3136	83,3779	

Nota: Significaciones <0,01(\*); < 0,05(\*\*); < 0,10(\*\*\*). Obtenida de 'El sistema educativo en el ámbito rural español. Un análisis comparativo con la educación en la ciudad en España.' (pg. 239). Escrito por Macías & Santero (2022). en Revista Universitaria Europea (37), 215 – 248

Por lo que, como vemos, algunas de estas características reflejan estas diferencias o incluso especificidades de la escuela rural. Pero, en base a lo trabajado a lo largo del texto, podemos

afirmar que en el caso de Castilla y León, la educación rural cuenta con las herramientas para poder considerarse de la misma calidad que la urbana. Aunque, no debemos obviar las limitaciones comentadas y su impacto en el proceso académico de los estudiantes, que es generalmente más corto que el de los alumnos de áreas urbanas.

## **6. Conclusiones**

Para finalizar, resumiremos las conclusiones alcanzadas en base a la información expuesta a lo largo de este trabajo. En un primer momento, nuestro objetivo era el desarrollo y especificación de la escuela rural. Hemos comprobado cómo la legislación y la literatura hablan constantemente de esta supuesta contraposición de la escuela rural frente a la escuela urbana. Pero, hemos podido comprobar cómo uno de los elementos definitorios en las características, tanto de los centros, como de accesibilidad a otros servicios, se refiere a la cantidad de población de cada localidad. Esta diferencia de población será clave en el nivel de urbanización de las localidades, lo que será determinante en su acceso a otros servicios y bienes, tanto en el centro, como en el resto de la localidad. Además, hemos visto cómo esta escuela rural cuenta con una serie de características o 'elementos propios'. Por un lado, la escuela rural cuenta con diversos tipos de organizaciones y funcionamientos en sus centros. Aunque sí que debemos destacar cómo la mayoría de las fórmulas que más salen de la organización normalizada de los centros educativos, como los CRA o CRIE, son orientadas para los primeros niveles educativos, Infantil y Primaria. Aunque, comprendemos que la ley realiza de manera diferenciada la concentración de los alumnos en las localidades de mayor tamaño, debemos tener en cuenta la desventaja que representa para los alumnos de las localidades de menor tamaño en su acceso a los niveles educativos de Secundaria y superiores, aumentando así el gasto directo de los alumnos y sus familias por la necesidad de transporte para continuar los estudios, aún en los niveles obligatorios, que aumentará en los postobligatorios.

Esta diferencia de acceso en los niveles educativos más altos también se refleja en el transporte público, especialmente en estos niveles de Secundaria en las localidades de menor población. O en el servicio de comedor, especialmente de aquellos centros con múltiples niveles educativos en las localidades con menos población. Aunque, este servicio de comedor, al igual que el acceso a un Internet de calidad y velocidad, aumenta en base al tamaño de la población de la localidad. Todos estos son elementos que favorecen que las

personas que residen en un medio rural cuenten con una vida escolar de, al menos, un año menos, que los alumnos urbanos (Enseñanza, Comisiones Obreras, 2018).

Pero esta legislación diferenciada no afecta sólo a los diversos niveles de la escuela rural. Es decir, hemos visto cómo en nuestro país la implantación de diversas medidas, tanto para la escuela rural, como para el propio medio rural, se aplican de manera diferenciada. Esta diferenciación es notable, tanto en las diversas comunidades autónomas, como en las diferentes regiones y ámbitos rurales que existen en cada provincia y comunidad de nuestro país. Aunque, está claro que las necesidades y realidades de estos ámbitos serán diferentes y únicas, los esfuerzos de la administración y sus diversas instituciones deben trabajar por la mejora de la situación de todos los ciudadanos, sin importar el tamaño de las localidades en las que residan. Así podemos asumir diferentes y distintos grados de desinterés político en la reforma efectiva de la escuela rural (Domingo, 2019).

Otro elemento importante de la escuela rural es la capacidad con la que cuentan los docentes para poder mantener un ritmo coherente con el grupo, sus gustos y capacidades. Es decir, estos ratios más bajos permiten a los docentes la detección más rápidamente de las posibles dificultades de aprendizaje, aunque luego estos cuenten con menos herramientas para la ayuda de estos alumnos. Esto se debe a que la coordinación de estos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, por ejemplo, se realiza desde el medio urbano. Esto implica que la atención a aquellas localidades de menor tamaño y alejadas, así como los centros que allí se encuentren, será menor que aquellas localidades de mayor tamaño. Aunque no hay muchos estudios y elementos literarios que pongan datos de esto en los niveles educativos superiores, hemos podido ver cómo esta diferencia ocurre ya desde los niveles de Infantil. Aunque, como hemos mencionado previamente, en el caso de Infantil y Primaria existen diversas propuestas y acciones por parte de la Junta de Castilla y León, para la atención socioeducativa durante estos primeros niveles educativos.

Pero, estos ratios más bajos, también permiten la introducción de metodologías y actividades innovadoras que permiten a la escuela rural actuar, en muchos casos, como un laboratorio pedagógico. Algunas de estas innovaciones del mundo rural podrían ser trasladadas al resto de escuelas de otras localidades más pobladas, tanto en el ámbito pedagógico como en la relación entre escuela, familias y comunidad. Ahora hablaremos de la capacidad actual de la escuela rural en la implantación de nuevas pedagogías activas, en base a los datos propuestos. En la actualidad, hemos comentado cómo los docentes de la escuela rural suelen sentirse muy motivados, aunque su falta de experiencia y formación les limita en la puesta en práctica de diferentes actividades y metodologías (Blanco et al., 2020). Pero, cuando estos docentes son

experimentados y se estabilizan en el medio rural, al conocer la comunidad y la cultura que rodea el centro, se facilita la inclusión de diferentes elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la cercanía de los docentes al contexto les ayudará en la inclusión del contexto para las actividades realizadas en el aula (Álvarez-Álvarez, García & Pozuelos, 2020). Esta inclusión puede darse, tanto por la salida de los alumnos al medio natural, sacando las clases del aula, o por la inclusión de otros elementos de la comunidad rural y educativa, desde oficios y trabajos ligados a la supervivencia del medio, como la inclusión de saberes tradicionales y populares, por parte de las familias y vecinos, aunque, como hemos visto, la importancia de las familias no acaba sólo con su implicación hacia el centro educativo. Pero, además, en el caso de la escuela rural los padres y familias demuestran estar involucrados en el proceso de aprendizaje de sus hijos. De esta manera, los padres acuden tanto a las reuniones propuestas por el tutor u otros docentes, como a la realización de actividades en el aula. Esta relación entre familias y centros, será también importante en la implementación eficaz de ciertas medidas educativas. Uno de estos ejemplos comentados es la educación en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, cómo es importante mantener una coherencia entre el centro y el espacio doméstico. Pero, esto no acaba ahí, especialmente si queremos implantar pedagogías activas que eduquen a nuestros alumnos en el juicio crítico y la capacidad de autogobierno y autogestión. Estas pedagogías también requieren de cierta coherencia ante el trabajo en clase y la vida en el aula. Además, permitirán la generación de vínculos entre los alumnos y el medio rural en el que residen, de conocimiento y pertenencia. Estos pueden romper con las dinámicas de pérdida de población, favorecida por los propios pobladores rurales que consideran no existe futuro laboral y profesional en el medio rural. Pero, como ya hemos comentado, la concentración de alumnos en las localidades de mayor tamaño, también, supone que numerosos alumnos reciban esta educación en una localidad diferente a la suya. En este caso, esta sensación de conocimiento y pertenencia puede generarse, pero no se corresponde a la localidad de menor tamaño en la que reside. Lo que queremos señalar es cómo estas pequeñas localidades, además de perder en servicios y población, no cuentan con estas herramientas para generar esta sensación de arraigo y pertenencia, sobre todo en sus pobladores de menos edad. Además, esto puede dificultar la implementación de ciertas metodologías en las escuelas de las localidades con menor cantidad de población, cuando desde la propia localidad no existan estos sentimientos de pertenencia.

Hemos hablado de la posibilidad de cercanía entre diversos actores de la comunidad educativa, pero también los alumnos cuentan con esta cercanía. Por ejemplo, la investigación

realizada por Álvarez-Álvarez & Pozuelos (2020) señala las posibilidades pedagógicas que se generan en la cercanía entre alumnos y docentes, así como de las relaciones positivas entre el alumnado. Aunque, todos estos elementos requieren, sin duda, de unos docentes rurales con un perfil muy específico. Es decir, tomando los perfiles de los docentes rurales propuestos por pedagogos como Dewey o Chaparro y Santos, debemos añadir las necesidades derivadas de la escuela rural en la actualidad. Esto será clave para la formación de los docentes, especialmente en el ámbito rural.

Para la implementación de estas pedagogías activas, con la contextualización de las metodologías al aula y al centro educativo, su organización y entorno, el docente debe disponer de una deontología que favorezca su participación e implicación, desde el respeto, para con la identidad del municipio en el que desarrolle su actividad profesional. Además, de reflexionar de manera crítica para la mejora de las relaciones escuela-comunidad y sus prácticas docentes. Esto último, no debe de ser exclusivo de los docentes rurales, pero facilitará la contextualización de las metodologías en el aula. Lo mismo ocurre con el requisito de contar con la capacidad de realizar intervenciones educativas adecuadas tanto al aula como a las metodologías docentes propuestas. Por lo que, en el caso de los docentes rurales, vemos cómo esta apreciación hacia la localidad y medio en el que desarrollan su actividad docente, para comprender así los problemas de la localidad y una sensibilidad que les permita adaptarse a la diversidad del aula y las familias. Pero, además, deben tener acceso a una formación que le permita utilizar las diferentes herramientas puestas a su disposición desde la administración, como por ejemplo las TICs, o desde la localidad, por ejemplo realizando las actividades fuera del aula. Más adelante hablaremos de las propuestas de nuestro trabajo para el trabajo de estos elementos con los docentes de la escuela rural.

Nos centraremos en las metodologías activas ya que, como hemos visto, estas representan el camino a seguir por la administración para la mejora de la escuela rural. Actualmente existen numerosos proyectos orientados hacia la mejora de la escuela rural. Pero, nos cuestionamos su estabilidad a largo plazo, especialmente en los centros escolares en los que no existe una estabilidad docente que permita su correcto funcionamiento, con evaluaciones de las metodologías y el recibimiento en el aula. Además, en aquellos centros que sí que cuentan con esta estabilidad docente, el conocimiento de los alumnos, sus capacidades y preferencias facilita la integración de estas metodologías innovadoras en el aula. Por lo que, no solo la formación, sino también la estabilidad de estos docentes será clave para la auténtica mejora metodológica de la escuela rural. Esta apuesta por las metodologías innovadoras no es exclusiva de la escuela rural. Pero, es cierto que ésta, debido a sus características representa

un elemento único en esta innovación pedagógica, debido a las características de sus centros y sus contextos. Aunque, en este caso, nos gustaría destacar que la mayoría de estas innovaciones del aula ocurren en los niveles educativos de Infantil y Primaria. Es cierto que en estos niveles existe una tipología de centros con unas características más únicas, como por ejemplo la multigraduación o los CRIE, para esta innovación. Pero, consideramos que los centros educativos de los niveles superiores también cuentan con estas características únicas respecto al contexto, por ejemplo en su cercanía con la naturaleza o en su capacidad de generar conocimientos sobre la cultura de la localidad. Además, estos alumnos permiten el desarrollo de proyectos más complejos, por ejemplo en el aprendizaje servicio o el aprendizaje basado en problemas.

Por último, nos gustaría hacer hincapié de nuevo en la relevancia de la escuela para el medio rural. Esta representa un elemento clave en la supervivencia de la población, ya que permite la llegada de nuevas familias y facilita que las familias se mantengan en este medio rural. Además, representa un importante espacio de socialización, por ejemplo para los alumnos de localidades menos pobladas, o para familias y otros integrantes de la comunidad mediante reuniones y actividades.

#### a. Propuestas

Pero, aún tras la realización de este trabajo debemos hacer hincapié en las múltiples y diversas realidades escondidas tras la palabra rural. No sólo si tenemos en cuenta el territorio nacional, pero aún más cuando nos vamos a otros países y latitudes. Si, además, tenemos en cuenta las diferentes opciones y alternativas de tipos de centros educativos, a nivel organizativo, que existen en el medio rural de nuestro país, nos damos cuenta de la gran variabilidad que tiene también la escuela rural, que se verá afectada por la situación de la localidad tanto por el tipo de escuela o centro que sea. Por lo que, como señalan numerosos autores, como por ejemplo Díez (2024), debemos generar un modelo educativo diferenciado. Es decir, debemos crear un subsistema educativo específico, que tenga en cuenta las condiciones geográficas, socioeconómicas, demográficas, culturales, y comunicativas de cada localidad o núcleo de población. Esto, supone que la escuela rural debe contar con equipos docentes estables, comprometidos con la realidad rural y formados, para poder así abordar las diferentes formas de organización escolar, curricular y metodológica, que hemos visto existen actualmente en la escuela rural. Además, estos docentes deben contar con las herramientas para trabajar de manera eficaz con la diversidad de las aulas y en base a las necesidades del

alumnado. Así, estas características de los docentes que traspasan al sistema, de inclusión y globalización, facilitan el desarrollo de proyectos y metodologías activas, ligadas e insertadas en el contexto. Esto generará una educación que realmente sea compensatoria y de calidad, ante las diferencias y dificultades con las que se puedan encontrar los alumnos de la escuela rural, frente a los de la escuela urbana. Estas dificultades pueden hacer referencia a las diferencias de acceso ante ciertos servicios, como por ejemplo las actividades extraescolares, o un servicio de internet rápido y de calidad, por ejemplo.

Pero, este tipo de proyectos requieren que la escuela rural cuente con unos docentes formados, comprometidos y competentes. Que, además, sean estables, especialmente en las localidades de menor tamaño, o más deslocalizadas, con peores condiciones de acceso a servicios como la vivienda o la atención sociosanitaria. Para ello, además, debemos proponer una serie de incentivos que aseguren esta permanencia docente, al menos a medio plazo.

Esta formación docente puede darse, en la misma formación del profesorado a lo largo del grado universitario, como en los Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE), o los diferentes Centros de Profesores y Recursos que existen en nuestro país. Además, como hemos visto esta formación debe fomentar estos aspectos docentes beneficiosos para la escuela rural y su mantenimiento. En este sentido, en base a la información recogida sobre la escuela rural en Castilla y León, debemos poner el foco en la formación docente en Tecnologías de la Información y la Comunicación y en herramientas que les permitan conocer y diagnosticar el contexto en el que desarrollan su actividad profesional, en especial en los niveles educativos de Secundaria y superiores.

Además, estas propuestas se alinean con las mejoras que plantea la ley educativa actual para la mejora de la igualdad de oportunidades en el medio rural, en este caso, centradas en la mejora de la formación de docentes.

#### *i. Formación en la TICs*

Como ya hemos comentado, las capacidades del centro para la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (por las instalaciones y el acceso a un internet de calidad) dependen del tamaño de la población en la que se encuentre el centro. Pero, la motivación del docente será clave para su implementación en el aula, especialmente en las localidades de menor tamaño. Por eso, consideramos clave una formación docente centrada en el uso de las TICs en las aulas de la escuela rural. Para ello, deberán ser metodologías que utilicen estas herramientas, mientras se acomodan a las características del centro y del aula. Para ello, esta formación debe tener en cuenta estas situaciones diferenciadas para poder dar

herramientas a los docentes en base a estas situaciones. Es decir, estas formaciones deberán responder a estas diferentes situaciones de partida para proporcionar herramientas realistas en su preparación en cualquiera de estas situaciones. Por ejemplo, actualmente numerosos centros, tanto del medio urbano como del medio rural, cuentan con pizarras digitales, pero muchos centros de Secundaria no cuentan con otros recursos como tablets u ordenadores individuales para los alumnos. Por otro lado, como hemos visto, la calidad de la conexión varía en base al tamaño de la localidad en la que se encuentre el centro. Por lo que, esta formación deberá tener en cuenta estos elementos, además de seguir las líneas propuestas por la pedagogía activa. En este sentido, metodologías como la gamificación o el aula invertida representan dos buenos ejemplos de accesibilidad a las diferentes situaciones de los centros. Además, esta formación debería actualizarse regularmente, ya que en este caso la tecnología avanza y cambia muy rápidamente. Al igual que los alumnos y las familias se adaptan a este avance tecnológico, la escuela debería también incluir este avance tecnológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, esta formación debe estar basada en las pedagogías activas, tomando sus bases de acción. Es decir, debe fomentar el pensamiento crítico de los alumnos y su autonomía. Dándoles la oportunidad con estas actividades o metodologías de convertirse en los protagonistas de su aprendizaje. Esto también representa la oportunidad perfecta para generar interés y motivación en los alumnos, que favorecerá la participación activa en las actividades del aula y permitirá la generación de un aprendizaje que realmente arraigue en estos alumnos.

Por lo que, en nuestra propuesta, consideramos que la formación docente en las TICs debería ser transversal a lo largo de la formación del docente. Es decir, la integración de estas herramientas debe suceder en todos los niveles educativos. Pero, en el caso de la formación docente proponemos la creación de unos bloques de contenidos específicos en la integración transversal de las TICs en las metodologías y actividades propuestas en el aula. Esta integración, sin embargo, debe tomar diversos formatos y mecanismos (fomentando así también la creatividad de los alumnos de formación docente) para generar diversos mecanismos aplicables en situaciones de diferentes características. Pero, esto también supone que la formación docente reglada comience a considerar situaciones educativas también del medio rural, proponiendo actividades con ratios reducidas y recursos diferenciados o incluso limitados. Un ejemplo de esta propuesta sería la realización de prácticas formativas en la escuela rural, estas pueden ser de una menor duración (por ejemplo para la realización de un proyecto o una actividad). Además, de esta manera los futuros docentes cuentan con la oportunidad para conocer y formarse sobre estas otras posibles realidades docentes derivadas

de la especificidad de la escuela rural y su organización. Este es un ejemplo de los convenios que pueden alcanzar las universidades públicas de nuestra comunidad autónoma con los centros de la escuela rural, de todos los niveles educativos, para generar actividades y proyectos comunes de innovación pedagógica y formación docente. Una parte de este convenio podría dedicarse al desarrollo de la formación y puesta en marcha de metodologías y actividades con diferentes herramientas tecnológicas.

En el caso de la formación de los docentes, una vez ya desarrollan su actividad profesional, debe adaptarse a los diversos niveles de partida de los docentes y adecuarse a las herramientas y aplicaciones más actualizadas. Por un lado, esta formación debe ayudar a los docentes en el desarrollo de su tarea, por ejemplo con aplicaciones como Teams o Stilus, en el caso de Castilla y León. Pero, además, debe también enfocarse en la utilización de otros programas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características del centro y el aula. Por ejemplo, en este último aspecto actualmente la Inteligencia Artificial y sus diferentes aplicaciones representa uno de estos elementos en los que debemos formar a los docentes por sus posibles aplicaciones en el aula. De esta manera, podemos educar a nuestros alumnos en la utilización correcta de estas herramientas, incluso fuera del ámbito escolar.

#### *ii. Formación en metodologías activas*

Otro de los elementos reiterados en la transformación actual de la escuela rural en Castilla y León hace referencia a la pedagogía activa. Como ya hemos comentado, ésta se basa en la construcción de la inteligencia y promueve la autonomía y pensamiento crítico del alumnado. Para ello, fomenta el autogobierno de los alumnos, convirtiéndolos en los protagonistas de su proceso de aprendizaje, fomentando su participación en el centro educativo. Pero, además, estas pedagogías en los proyectos puestos en marcha en nuestra comunidad autónoma proponen la inclusión de diferentes elementos del contexto del centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta formación puede estar centrada en las metodologías comentadas previamente, y muchas más que cumplan estas características de la pedagogía activa. Como en el caso anterior, estas metodologías deben adaptarse a las situaciones de cada aula y centro educativo en concreto. Pero, en este caso nos gustaría hacer hincapié en la formación docente rural, en estas metodologías, para los niveles educativos de Secundaria y superiores. Por esto, tomaremos alguna de las metodologías comentadas previamente para desarrollar las posibilidades de la formación de los docentes rurales de Secundaria. Algunas de estas pedagogías, como el

aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio o el aprendizaje basado en problemas sí que representan metodologías con un procedimiento para conseguir la realización de un proyecto, servicio o solución. De la misma manera que el aula invertida representa un funcionamiento específico en el aula, por parte de alumnos y docentes. Otras, como por ejemplo la gamificación, representan herramientas metodológicas aplicables en momentos o actividades específicas. Mientras que, por ejemplo, el aprendizaje basado en el entorno permite el uso de diversas herramientas y actuaciones de diferentes metodologías. Por lo que, esta formación deberá ir enfocada, por un lado, hacia la formación en metodologías que requieren de la formación de este proyecto, servicio o resultado. Y, por otro lado, en ofrecer estas herramientas o pedagogías con capacidad de aplicarse en momentos específicos del aula. De esta manera, podremos aplicar estas metodologías en el aula en base a las capacidades y recursos de la misma. Pero, además, debemos tener en cuenta la capacidad transversal de estas metodologías, lo que implica un trabajo coordinado entre los diferentes docentes del claustro educativo. Esto supone la intención de cooperación entre los diferentes docentes, lo que puede ser algo positivo, siempre que todos los docentes estén dispuestos a la realización de estas innovaciones en el aula.

En base a las propuestas de innovación educativa llevadas a cabo actualmente en la escuela rural de Castilla y León, proponemos la creación de un cuerpo de formación para llevar a cabo estas metodologías y proyectos en los centros. Es decir, muchos de estos proyectos cuentan con esta formación inicial del profesorado. Pero, como hemos comentado, los docentes del medio rural no suelen ser estables. Por lo que proponemos la creación de este cuerpo de formación permanente en los centros rurales, con otras instituciones en colaboración con estos centros, como la administración o las universidades públicas. De esta manera, estos encargados en la formación pueden realizar un seguimiento y evaluación de la aplicación de las innovaciones en el aula, también de manera cooperativa con los centros educativos, facilitando la coherencia y mejora de estas innovaciones en los centros a largo plazo. Reiteramos la cooperación entre universidades y centros rurales ya que actualmente contamos con iniciativas como la Escuela de Investigadores, en las que universidades y docentes rurales trabajan cooperativamente en la mejora e innovación educativa. Así que, podemos aprovechar esta conexión ya establecida para la mejora de la formación docente y la mejora de las innovaciones puestas en marcha en la escuela rural. Además, de esta manera, esta formación docente puede alcanzar a aquellos que todavía no desarrollan su rol como profesionales. Este cuerpo de formadores docentes rurales estaría formado por profesionales con experiencia y conocimiento en la aplicación de estas metodologías activas, que

desarrollen o no su actividad docente profesional, por ejemplo pueden contar con docentes ya retirados. Éstos, en coordinación con la administración y los centros educativos, trabajarán con los centros que implementan estas pedagogías activas en la formación docente, con una formación orientada con el proyecto de innovación de cada centro. Además, ayudarán con la evaluación y posible mantenimiento de las innovaciones propuestas que obtengan resultados positivos para el alumnado y el centro.

En este caso, además, nos gustaría proponer la creación de uno de estos comités o cuerpos de formación especializados en la docencia rural en Secundaria y estudios superiores. De esta manera, esperamos generar un espacio para la formación de una red de docentes involucrados en innovaciones en la escuela rural de estos niveles educativos. De la misma manera que en la Educación Primaria existen este tipo de redes, desde los CRIE hasta numerosos foros de internet, por ejemplo. Esto, esperamos, genere tanto un impulso a la innovación docente en los niveles educativos de Secundaria y superiores, como que favorezca la estabilización docente en el medio rural por la puesta en marcha de diversos proyectos o innovaciones.

Aunque sabemos que la estabilización docente necesitará de otros elementos, como la inclusión de bonus o extras o la ayuda para poder residir en la localidad (o lo más cerca posible), entre otros. Pero, la escuela rural puede beneficiarse profundamente con la estabilización de sus docentes. Además, hemos podido comprobar cómo estos docentes rurales necesitan cierto conocimiento y sensibilidad ante el medio y contexto social y natural que rodea al centro en el que desarrollan su actividad. Esto puede verse favorecido si los docentes residen en estas localidades, o al menos cerca de ellas.

Pero, esta formación docente, necesitará además de unos profesionales lo suficientemente motivados para la implementación de estas y otras innovaciones en el aula. Es decir, esta formación no será efectiva si los docentes no aplican realmente las propuestas de la pedagogía activa y convierten realmente a los alumnos en los protagonistas de su aprendizaje. Es decir, los docentes deben confiar en los alumnos para el autogobierno en sus procesos de aprendizaje. Si además, sumamos la capacidad resolutive y de acción que les permiten ciertas metodologías como el aprendizaje servicio o el aprendizaje basado en problemas entre otros, los alumnos además cuentan con la posibilidad de comprobar su capacidad de acción y resolución ante su contexto más cercano.

Estas son las propuestas realizadas, en base a la información presentada a lo largo de nuestro trabajo, que esperamos mejoren la situación de la escuela rural en nuestra comunidad autónoma. En este caso, hemos considerado la importancia de la situación de estos docentes

en el medio rural, ya que estos cuentan con un gran impacto en el desarrollo de la vida de cada centro educativo.

## 7. Bibliografía

- Álvarez-Álvarez, C., García, F. J., & Pozuelos, F. J. (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://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n168/0185-2698-peredu-42-168-94.pdf>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM. [https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140\\_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf](https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf)
- Biddle, C., & Pricle, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the “rural school problem” a century of rural education research. *Review of Research in Education*, 40 (1), 298-325. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X16667700>
- Blanco, A. Chueca, A. López-Ruiz, J.A. y Mora, S. (2020). La escuela rural. En Rogeli Santamaría Luna, *Informe 2020* (pp 221-292). Universidad Pontificia de Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino. <https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp-content/uploads/sites/93/2020/10/Informe-Espana-2020-Cap.-2-1.pdf>
- Boix, R. (2011). ¿ Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129002.pdf>
- Centro Superior de Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León. (s.f). Proyecto de Innovación Educativa “Escuela de Investigadores”. *Innovación e Investigación Centro Superior de Formación del Profesorado JCyL*. [http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid\\_item=104&wid\\_seccion=24](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_item=104&wid_seccion=24)
- Chaparro, F., & Santos, M. (2018). Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 2 (2), 177-191. <http://hdl.handle.net/10481/51755>
- Comisionado del Gobierno frente al reto demográfico del Ministerio de Política Territorial y Función Pública. *Diagnóstico estrategia nacional frente al reto demográfico. Eje despoblación*. (2018). [https://mpt.gob.es/dam/es/portal/reto\\_demografico/Indicadores\\_cartografia/Diagnostico\\_Despoblacion.pdf.pdf](https://mpt.gob.es/dam/es/portal/reto_demografico/Indicadores_cartografia/Diagnostico_Despoblacion.pdf.pdf)

- Consejería de Educación de Castilla y León, Junta de Castilla y León. (2023). *Proyecto de Innovación Educativa: La vida rural, una escuela de vida*. [https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/pie\\_vida\\_rural-23.ficheros/1665333-LA%20VIDA%20RURAL.%20UNA%20ESCUELA%20DE%20VIDA.pdf](https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/pie_vida_rural-23.ficheros/1665333-LA%20VIDA%20RURAL.%20UNA%20ESCUELA%20DE%20VIDA.pdf)
- Consejo Escolar de Castilla y León, Junta de Castilla y León. *Informe sobre la situación del sistema educativo en Castilla y León*. (2007). <https://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion-especifica/publicaciones/informe-situacion-sistema-educativo-castilla-leon/informe-situacion-sistema-educativo-castilla-leon-cur-11c08>
- Cuervo, H., & Acquaro, D. (2018). Exploring metropolitan university pre-service teacher motivations and barriers to teaching in rural schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46 (4), 384-398. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1438586>
- Delgado, M. (2019). *Las TIC en el ámbito educativo: Comparativa entre entorno rural y urbano* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/42616/TFG-O-1917.pdf?sequence=1>
- de Miguel, C. (2023). *Impacto de las TIC en Centros Rurales de Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/66680/TFG-O-2335.pdf?sequence=1>
- Dewey, H. (1910). Rural School Possibilities. *The journal of Education*, 20, 541-542. <https://doi.org/10.1177%2F002205741007202011>
- Díez, A. (2024). La escuela rural en la España despoblada. *Educación (nos)*, (107), 4-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9802564>
- Domingo, L. (2019). Con la lupa puesta en la Escuela Rural española. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (2), 31-34. <https://www.dyle.es/wp-content/uploads/2019/07/Con-la-lupa-puesta-en-la-Escuela-Rural-esp%C3%B1ola-DYLE.pdf>
- Enseñanza, Comisiones Obreras. (2018). *La escuela rural en el Siglo XXI*. CCOO. <https://fe.ccoo.es/8f31b190cd9da00e51ca9b1f2cf4d348000063.pdf>
- Feu i Gelis, 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*, 3, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5573946.pdf>
- Gaitán, V. (s.f). Gamificación: el aprendizaje divertido. *Educativa*. <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

- García, Á., & González, M. (1999). Procesos educativos en la escuela rural. Formación del profesorado, práctica docente y expectativas ante la reforma educativa. *Revista española de pedagogía*, 213 (57) 309-338. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23643>
- García, R. (2020). El 70% de Castilla y León ya es un ‘desierto demográfico’ sin habitantes. *Heraldo-Diario de Soria*. <https://www.heraldodiariodesoria.es/castilla-y-leon/200302/10881/70-castilla-leon-de-sierto-demografico-habitantes.html>
- Goerlich, F. y Cantarino, I. (2015). Estimaciones de la población rural y urbana a nivel municipal. *Estadística Española*, 57 (186), 5-28. [https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3Dart\\_186\\_1.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=393%2F264%2Fart\\_186\\_1%2C0.pdf&ssbinary=true](https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3Dart_186_1.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=393%2F264%2Fart_186_1%2C0.pdf&ssbinary=true)
- González, V. (s.f). Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). *Grupo de Investigación de Tecnología Educativa, Universidad de Murcia*. <https://www.um.es/innova/webformacion/metodologias/ficha-Juego.pdf>
- Gutiérrez, A. Enseñanza Comisiones Obreras. *Otras miradas de la Escuela Rural: desde los datos a la dinamización social. Los retos de la escuela rural en el siglo XXI: datos y cifras de la escuela rural en España* (2023). Gabinete de estudios FECCOO. <https://fe.ccoo.es/70b59d11c631c1552875a9f1277092b7000063.pdf>
- Guzmán, F., Rosales, R., Cantero, J., & Gámiz, A. (2021). *Manual de Aprendizaje Basado en Juegos. Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*. Bosco Global ONGD Salesiana. <https://boscoglobal.org/wp-content/uploads/2021/12/manual-abj-1.pdf>
- Junta de Castilla y León. (29 de abril de 2024). *La Junta busca transformar la escuela como elemento clave en el mundo rural a través de proyectos innovadores* [Comunicado de prensa]. <https://comunicacion.jcyl.es/web/jcyl/Comunicacion/es/Plantilla100Detalle/1284721258504/NotaPrensa/1285393739944/Comunicacion>
- *La Junta impulsa la innovación educativa con seis nuevos proyectos en Castilla y León*. (22 de diciembre de 2024). La Voz de Medina Digital. <https://www.lavozdemedinadigital.com/wordpress/2024/12/la-junta-impulsa-la-innovacion-educativa-con-seis-nuevos-proyectos-en-castilla-y-leon/>

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en el BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970, pp.12525-12546. Jefatura de Estado. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. Publicada en BOE nº 299, de 14 de diciembre de 2007, pp. 51339-51349. Jefatura de Estado. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/13/45>
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Publicado en BOE nº199, de 18 de julio de 1945, pp.385-416. Jefatura del Estado. [Boletín Oficial del Estado](https://www.boe.es/boe/dias/1945/07/17/pdfs/A00001-00003.pdf)
- Ley del 9 de septiembre de 1857 de Instrucción Pública. Publicada en la Gaceta de Madrid el 10 de septiembre de 1857. Ministerio de Fomento. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990, pp.28927-28942. Jefatura de Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp.17158-17207. Jefatura de Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020, pp.122868-122953. Jefatura de Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013, pp.97858-97921. Jefatura de Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- López, M<sup>a</sup>. A. (2007). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Plumilla educativa*, 4(1), 33-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920354.pdf>
- Macías, M. & Santero, R. (2022). El sistema educativo en el ámbito rural español. Un análisis comparativo con la educación en la ciudad en España. *Revista Universitaria Europea* (37), 215 – 248. <https://www.revistarue.eu/RUE/122022.pdf>
- Magro, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683/3163>
- Matías, E. & Vigo, 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7562506>
- Ministerio de Economía y Empresa. (2019). *Informe de Cobertura de banda ancha en España en el año 2018*.  
<https://avance.digital.gob.es/banda-ancha/cobertura/documents/cobertura-ba-2018.pdf>
  - Ministerio de Política Territorial. (s.f). *Las entidades locales en Castilla y León: Estudio de los datos contenidos en el registro de entidades locales*.  
[https://mpt.gob.es/dam/es/portal/politica-territorial/local/sistema\\_de\\_informacion\\_local\\_-SIL-/registro\\_eell/estudios/estudios\\_ccaa/parrafo/09/LASENTIDADESLOCALESENCASTILLAYLE-N](https://mpt.gob.es/dam/es/portal/politica-territorial/local/sistema_de_informacion_local_-SIL-/registro_eell/estudios/estudios_ccaa/parrafo/09/LASENTIDADESLOCALESENCASTILLAYLE-N)
  - Molina, L. (s.f). El aprendizaje cooperativo: qué es, ejemplos, técnicas y roles. *Asociación para la Formación el Ocio y el Empleo (AFOE)*.  
<https://www.afoe.org/aprendizaje-cooperativo/>
  - Molinero, F. y Trigueros, M.E. (2020). Inmigración y resiliencia en espacios rurales de Castilla y León: El caso de los espacios vitivinícolas. En *Espacios rurales y retos demográficos: una mirada desde los territorios de la despoblación: ColoRural 2020, III Coloquio Internacional de Geografía Rural* (pp. 487-504). Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE).  
[https://geografiarural.age-geografia.es/wp-content/uploads/2021/03/ColoRural2020\\_Actas\\_Bajo-peso.pdf](https://geografiarural.age-geografia.es/wp-content/uploads/2021/03/ColoRural2020_Actas_Bajo-peso.pdf)
  - Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69(3), 41-56.  
<https://gredos.usal.es/handle/10366/141062>
  - Morales, 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. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>
  - Mutuberria, A. (2015). La escuela rural: ventajas y desventajas. *Revista Artista Digital*, (54), 13-19.  
[https://www.afapna.com/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_marzo\\_0.pdf](https://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_marzo_0.pdf)
  - Orden del 14 de julio de 1947, por la que se constituye el patronato de <<Jesús Maestro>> en Almería. Publicado en el BOE nº 250, de 7 de septiembre de 1947, pp.4998-4999. Jefatura del Estado.  
<https://www.boe.es/gazeta/dias/1947/09/07/pdfs/BOE-1947-250.pdf>

- Pedraza, M. A., & López-Pastor, V. M. (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*, 15 (57), 1-16. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista57/artinvestigacion556.htm>
- Santamaría, R. (2010). Un poco de historia de la escuela rural en España. *Escuela rural, España*. [https://escuelarural.net/wp-content/uploads/2012/06/UN\\_POCO\\_DE\\_HISTORIA\\_DE\\_LA\\_ESCUELA\\_RURAL\\_EN\\_ESPANA.pdf](https://escuelarural.net/wp-content/uploads/2012/06/UN_POCO_DE_HISTORIA_DE_LA_ESCUELA_RURAL_EN_ESPANA.pdf)
- Santamaria, R. (2018). La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. *Avances En Supervisión Educativa*, (30). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7829397.pdf>
- Santos, L. (2014). Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya. *Historia da Educacao*, 18 (43), 33-48. <https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000200003>
- Save the Children. (1 de julio de 2019). Grooming, qué es, cómo detectarlo y cómo prevenirlo. *Save the Children Actualidad*. <https://www.savethechildren.es/actualidad/grooming-que-es-como-detectarlo-y-prevenirlo>
- Sindicato de Enseñanza CGT Valladolid. (13 de enero de 2025). PIE “Patrimonio y rutas histórico-literarias en Cyl”: convocatoria de nuevo proyecto de innovación educativa. *Formación de la Confederación General del Trabajo (CGT)*. <https://www.cgteduccioncyl.org/?PIE-Patrimonio-y-rutas-historico>
- Sobel, D. (2022). *Aprendizaje basado en el entorno*. Fundación Arquia. [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/aprendizaje-basado-en-el-entorno.html#:~:text=El%20aprendizaje%20basado%20en%20el%20entorno%20\(PBE\)%20es%20un%20enfoque,proyectos%20relacionados%20con%20su%20comunidad.](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/aprendizaje-basado-en-el-entorno.html#:~:text=El%20aprendizaje%20basado%20en%20el%20entorno%20(PBE)%20es%20un%20enfoque,proyectos%20relacionados%20con%20su%20comunidad.)
- Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias pedagógicas*, 32, 161-176. <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/b95aa69f-ff7e-4238-bfb0-61c8878e9c14/content>

- Universidad Europea. (23 de junio de 2023). ¿Qué es el aprendizaje basado en proyectos?. *Blog de la Universidad Europea*. [https://universidadeuropea.com/blog/que-es-aprendizaje-basado-proyectos/#:~:text=E%20aprendizaje%20basado%20en%20proyectos%20\(o%20aprendizaje%20por%20proyectos\)%20es.prueba%20sus%20competencias%20clave%20LOMLOE](https://universidadeuropea.com/blog/que-es-aprendizaje-basado-proyectos/#:~:text=E%20aprendizaje%20basado%20en%20proyectos%20(o%20aprendizaje%20por%20proyectos)%20es.prueba%20sus%20competencias%20clave%20LOMLOE).
- Vargas, K. et al. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8054622.pdf>
- Vázquez, M. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (85), 67-79. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519007.pdf>
- Vilugrón, D. (2021). Metodologías activas de aprendizaje: desarrollo constructivo de la educación centrada en el estudiante. *Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*. <https://ucsc.cl/medios-ucsc/noticias/metodologias-activas-de-aprendizaje-desarrollo-constructivo-de-la-educacion-centrada-en-el-estudiante/#:~:text=Existen%20diversas%20metodolog%C3%ADas%20activas%20de.Basado%20en%20Problemas%2C%20entre%20otros>.
- Wolcott, H. F. (1993). El maestro como enemigo. In *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 243-258). Trotta. <https://cazembes.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/13-harry-wolcott-elmaestrocomoenemigo.pdf>