

La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODs: estudio de caso

The rural school as a bridge for the development of the SDGs: case study
A escola do rural como ponte para o desenvolvimento dos ODs: estudo de caso

Inmaculada BAUTISTA-GIL*  <https://orcid.org/0000-0003-2977-5136>

Óscar GÓMEZ-JIMÉNEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-6581-4481>

*Universidad Castilla-La Mancha y **Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Fecha de recepción: 25.II.2025

Fecha de revisión: 09.IV.2025

Fecha de aceptación: 26.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Óscar Gómez-Jiménez: Universidad Internacional de Valencia (VIU). Facultad de Educación – C. del Pintor Sorolla, 21, Ciutat Vella, C.P. 46002 València. E-mail: oscar.gomez.j@professor.universidadviu.com

PALABRAS CLAVE:

Escuela rural;
Objetivos de
Desarrollo
Sostenible;
retos y desafíos del
S. XXI;
estudio de caso;
educación rural.

RESUMEN: Los informes internacionales sobre educación han dictaminado el modelo educativo del contexto global en el que nos encontramos en la actualidad. Desde esta perspectiva, percibimos la escuela rural como un contexto educativo donde se han de plantear respuestas a los retos y desafíos del siglo XXI, así como promover el desarrollo sostenible global. Este trabajo presenta un estudio de caso, realizado en un centro rural agrupado de la provincia de Guadalajara (España), enmarcado dentro del paradigma metodológico mixto y fundamentado en el método etnográfico escolar, con una muestra de estudio de 14 docentes, para analizar la percepción del profesorado sobre las fortalezas, necesidades y desafíos de la escuela rural en el contexto de la LOMLOE, valorando especialmente su contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Como conclusión principal de este estudio destacamos que la escuela rural garantiza la igualdad de oportunidades, ya que es sinónimo de calidad en educación, permitiendo contribuir en el proceso educativo del alumnado y facilitando una formación integral que permita dar respuesta a las directrices internacionales, así como a los retos y desafíos que nos enfrentamos como sociedad, tal y como se hace referencia en la normativa educativa actual.

<p>KEYWORDS: Rural school; sustainable development goals; challenges and challenges of the 21st century; case study; rural education.</p>	<p>ABSTRACT: International reports on education have dictated the educational model of the global context in which we find ourselves today. From this perspective, we perceive the rural school as an educational context where responses to the challenges of the 21st century must be proposed, as well as promoting global sustainable development. This work presents a case study, carried out in a grouped rural center in the province of Guadalajara (Spain), framed within the mixed methodological paradigm and based on the school ethnographic method, with a study sample of 14 teachers, to analyze their perceptions regarding the strengths, needs, and challenges of the rural school within the framework of the LOMLOE, with particular attention to its contribution to achieving the Sustainable Development Goals. As the main conclusion of this study, we highlight that the rural school guarantees equal opportunities, since it is synonymous with quality in education, allowing it to contribute to the educational process of the students and facilitating comprehensive training that allows it to respond to international guidelines, as well as to the challenges that we face as a society, as referred to in current educational regulations.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Escola rural; metas de desenvolvimento sustentável; desafios e desafios do século XXI; estudo de caso; educação rural.</p>	<p>RESUMO: Relatórios internacionais sobre educação ditaram o modelo educacional do contexto global em que nos encontramos hoje. Nessa perspectiva, percebemos a escola do campo como um contexto educacional onde devem ser propostas respostas aos desafios do século XXI, além de promover o desenvolvimento sustentável global. Este trabalho apresenta um estudo de caso, realizado em um centro rural agrupado na província de Guadalajara (Espanha), enquadrado no paradigma metodológico misto e baseado no método etnográfico escolar, com uma amostra de estudo de 14 docentes, com o objetivo de analisar a percepção do professorado sobre as fortalezas, necessidades e desafios da escola rural no contexto da LOMLOE, valorizando especialmente sua contribuição para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Como principal conclusão deste estudo, destacamos que a escola rural garante igualdade de oportunidades, pois é sinônimo de qualidade na educação, permitindo contribuir para o processo educacional dos alunos e facilitando uma formação integral que lhe permita responder às diretrizes internacionais, bem como aos desafios que enfrentamos enquanto sociedade, conforme referidos nas normas educativas em vigor.</p>

Introducción

La sociedad actual se encuentra sumida en importantes retos a los que dar respuesta a través del sistema educativo. Los avances científicos, sociales y tecnológicos, sumados a los movimientos sociales internacionales promueven políticas enfocadas a adecuar los estándares sociales a los futuros retos que enfrentará la población a nivel global. La aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en la 70.^a Asamblea de las Naciones Unidas en 2015 (Gómez, 2018), supone una actualización contextualizada de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ampliando su alcance y complejidad para crear una hoja de ruta hacia el desarrollo sostenible. En su configuración se diferencian responsabilidades comunes a nivel nacional e internacional, siendo las primeras esenciales para la acción educativa, especialmente en materia de educación inclusiva (ODS 4), reducción de las desigualdades (ODS 10) o la creación de ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11).

La concepción de la educación como espacio transformador sostenible y conectado a los retos globales queda reflejado en la visión de la escuela rural como espacio privilegiado para la innovación pedagógica. Siguiendo a Domingo (2014),

entendemos la escuela rural como “un centro educativo, público, en el que se imparte Educación Infantil y Primaria, ubicado en una localidad rural cuya población no supera los 3.000 habitantes”. Concreta que unas de sus características más distintivas es la disposición del alumnado en aulas multigrado, lo que conlleva la convivencia de estudiantes de distintas edades bajo la enseñanza de una sola maestra. Esta organización, habitual en escuelas rurales, refleja una realidad en constante cambio, donde la adaptación a nuevas necesidades educativas resulta ser un proceso permanente y dinámico.

A partir de esta definición, podemos entender el concepto de Colegio Rural Agrupado (CRA) como la unión de unidades escolares de distintos pueblos, convirtiéndose en aulas para configurar un colegio público completo en el que se pueden cursar todos los niveles (Corchón *et al.*, 2013). Configura un centro único con un equipo de gobierno, un proyecto educativo y docentes comunes que itineran entre pueblos, dando así equilibrio al entorno rural y estabilidad presupuestaria a la Administración (Álvarez-Álvarez *et al.*, 2020).

En consecuencia, esta estructura organizativa y funcional multigrado requiere prácticas metodológicas versátiles, centradas en la atención a

la diversidad y orientadas a garantizar la participación activa de todo el alumnado (Freire-Contreras *et al.*, 2021). La escuela rural demanda una adaptación curricular, así como estrategias inclusivas que respondan a la realidad de su alumnado, requiriendo no solo una mirada pedagógica amplia, sino un posicionamiento docente como agente clave para transformar la diversidad en una oportunidad de aprendizaje compartido (Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel, 2022).

Estos centros siempre han estado vinculados al municipio, llegando a ser un centro cultural y ejerciendo una función activa, participativa y social con respecto a la misma. Tienen un rol primordial en la demografía y la evolución de las zonas rurales, convirtiéndose en uno de los factores que determinan la permanencia de la población; junto con otros factores como los servicios sanitarios, los sociales y las vías para la movilidad (Escribano, 2011). Más allá de la función pedagógica, son un garante de la igualdad y el acceso al sistema educativo del alumnado residente en la zona rural, ya que evita los desplazamientos a zonas urbanas y el posible desarraigo cultural.

Además de su papel estructurante en el territorio, debe considerarse el perfil profesional del docente rural y sus condiciones laborales como un aspecto clave para garantizar la estabilidad del modelo educativo en estas zonas (Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025). La figura del docente en núcleos con baja densidad poblacional se caracteriza, mayoritariamente, por itinerancias entre sedes educativas, limitada previsión de permanencia en el puesto, dificultad para continuar los proyectos pedagógicos o poca vinculación con la comunidad escolar (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021).

Pese a estas dificultades transformadoras, diversos estudios internacionales subrayan el potencial transformador de la escuela rural, como los de Vigo-Arazola y Beach (2022) y Villa y Knutas (2020) quienes destacan el papel de los centros rurales europeos en el fomento de la pertenencia comunitaria, en el desarrollo de la participación (Lúcio y Ferreira, 2017) o el fomento de prácticas contextualizadas orientadas a la justicia social y el desarrollo sostenible (García-Marirrodiga, 2024).

En clave nacional, en el ámbito educativo, la escuela rural ha de ofrecer al alumnado una respuesta pedagógica que le permita afrontar los avances y desafíos del S. XXI en condiciones de igualdad desde cualquier entorno y contexto, desde su realidad local, pero sin perder de vista la dimensión global en la que estamos inmersos (Guardaño, 2025). Se trata de ofrecer una educación rural que sea transformadora en sus fines, individualizada con el alumnado, comunitaria

en la vinculación con el entorno y mundial en la orientación hacia los desafíos globales (García-Prieto y Pozuelos-Estrada, 2017).

Desde esta función estructurante de la escuela rural en el territorio, resulta imprescindible considerar las directrices educativas internacionales en materia de educación. Delors (1996) sentó las bases del modelo de educación competencial y con ello el marco de competencias necesarias para desenvolverse en el mundo moderno, dando respuesta a los retos para afrontar una sociedad cambiante (Toribio, 2010). En este línea, estudios sobre la escuela latinoamericana como el de Moctezuma *et al.* (2022) destacan que las escuelas rurales ofrecen condiciones ideales para el desarrollo de competencias transversales, siendo un espacio privilegiado para la formación ciudadana crítica, la reflexión sobre los problemas del entorno y la participación democrática del alumnado (Herrera *et al.*, 2023).

Estos principios (Unión Europea, 2006), establecen la necesidad de construir una dimensión europea educativa común que garantice la igualdad, la cohesión social y la adaptación permanente a los cambios y a la innovación. Remarcan la necesidad de que la población global (incluyendo los contextos y territorios rurales) adquiera nuevas habilidades para el trabajo y la vida, alineadas con los nuevos modos de acceso a la información, de aprendizaje autónomo, de colaboración y de ciudadanía activa. Esta transformación debe quedar reflejada en los planes de estudio, promoviendo la igualdad de oportunidades y garantizando que ningún entorno quede excluido. Así, se podrá dar respuesta a los desafíos del siglo XXI y liderar una transición educativa orientada al conocimiento, la innovación y la sostenibilidad (Marope, 2019), con el fin último de favorecer un desarrollo internacional comprometido con la paz, la estabilidad política, la equidad social y el respeto a los derechos humanos (Marope *et al.*, 2015).

Estas orientaciones se concretan en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que busca mejorar la calidad educativa de todo el alumnado, haciendo indisociables los conceptos de calidad y de equidad, ya que la educación es un derecho que da acceso a los saberes, a la cultura, a los valores y a la democracia en condiciones de igualdad (Echavarría-Grajales *et al.*, 2021). Para ello, pone de manifiesto su compromiso con los preceptos educativos internacionales, abogando por la igualdad de oportunidades para desarrollar los ODS y para afrontar los desafíos del siglo XXI (Marope, 2019) en todos los territorios, incluido el rural.

La finalidad de la LOMLOE (2020) es contribuir a los ODS, fortaleciendo para ello la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente, siempre en condiciones de igualdad. Destaca la especial atención que debe dar la Administración a las zonas rurales desfavorecidas socialmente, despobladas o de dispersión geográfica, y en concreto, a la escuela rural, a través de medios y sistemas organizativos que garanticen los recursos a estos centros y la permanencia del alumnado en el sistema educativo. Para ello, se garantiza a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su municipio, dando a entender que allá donde hay un niño hay una escuela, de modo que no establece un mínimo de alumnos para abrir o cerrar un centro educativo, delegando esta competencia en las comunidades autónomas. No obstante, también ofrece la posibilidad de otorgar una plaza en la zona de escolarización establecida, abriéndose a la escolarización en municipios próximos a la residencia habitual del alumnado y ofreciendo para ello transporte, comedor y/o internado gratuito (Díez-Gutiérrez, 2025).

En definitiva, LOMLOE (2020) aboga por compensar las desigualdades de los centros rurales con recursos económicos, humanos, materiales y digitales; con servicio de transporte y comedor para el alumnado que lo requiera, así como mediante programas de formación específica dirigidos al profesorado de la escuela rural (Domingo, 2014). Esta formación no solo responde a la necesidad de actualización pedagógica para el contexto multigrado, sino también integra el desarrollo de la competencia digital docente como herramienta fundamental para garantizar una enseñanza inclusiva, innovadora y contextualizada (Ruiz, 2020).

Solo desde esta conceptualización podemos comprender qué percepción tienen los maestros de un CRA ante el desarrollo de los ODS como desafío del Siglo XXI establecido por la legislación vigente en nuestro país; y con ello, desde la percepción docente, en qué medida la escuela rural está preparada para afrontar estos retos.

Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar la percepción del profesorado del Colegio Rural Agrupado “Sierra Ministra” sobre las fortalezas, necesidades y desafíos de la escuela rural en el contexto de la LOMLOE, valorando especialmente su contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para alcanzar este objetivo principal, hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la percepción del profesorado respecto a las condiciones, retos y

oportunidades que plantea la escuela rural en el marco de la LOMLOE.

- Identificar prácticas metodológicas, recursos y apoyos utilizados en el CRA para favorecer una educación de calidad e inclusiva.
- Valorar el papel de la escuela rural en la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en términos de equidad, sostenibilidad y participación comunitaria.

Metodología

El contexto educativo objeto de este estudio de caso es el Centro Rural Agrupado “Sierra Ministra”, colegio público dependiente de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, situado al noroeste de la provincia de Guadalajara, que imparte las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria. Está integrado por tres secciones ubicadas en las localidades de Riba de Saelices, Maranchón y Alcolea del Pinar; siendo esta última la cabecera del centro. La población total de las localidades donde se ubican las tres secciones oscila entre los 115 y los 326 habitantes (INE, 2022). Cuenta con 6 unidades (2 de Ed. Infantil y 4 de Ed. Primaria), con un total de 41 alumnos y alumnas escolarizados en las etapas y 14 docentes.

El estudio se enmarca dentro del paradigma mixto, de corte cualitativo y cuantitativo, ya que se pretende comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos a través de sus valoraciones expresadas en un cuestionario, así como confeccionar una fotografía con rigor científico a través del tratamiento descriptivo de los datos obtenidos (Valle *et al.* 2022). En este caso, se toma como referencia la visión del conjunto del CRA Sierra Ministra, permitiendo una aproximación global y situada al objeto de estudio. Además, desde el enfoque cualitativo, existe un vínculo entre el equipo investigador y la realidad observada, ya que uno de los investigadores es personal del propio centro educativo. Este posicionamiento permite sumergirse en la realidad estudiada y comprender, de forma más profunda y situada, los diferentes puntos de vista de los docentes, reforzando el valor interpretativo del estudio.

Para ello, se parte del modelo de investigación etnográfica escolar como modelo de investigación, ya que estudiamos la cultura, la comunidad y la institución escolar (Álvarez, 2008). Concretamente, se analiza desde dentro la percepción que tiene el profesorado sobre el papel de la escuela rural ante los retos y desafíos del siglo XXI. En palabras de Velasco y

Díaz de Rada (2006, citado en Álvarez, 2008), “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”, lo cual se traduce en una mirada interpretativa que acompaña al análisis de los datos obtenidos mediante instrumentos estructurados.

El cuestionario utilizado para la recogida de información del estudio es una adaptación del instrumento validado por Almeida y Rodríguez (2022), que obtuvo evidencias de validez de contenido mediante juicio de 8 expertos, los cuales otorgaron una puntuación del 98,2% de relevancia y del 93,5% de claridad, así como adecuados niveles de fiabilidad ($\alpha > 0,80$). En el caso de este estudio, se realizó una adaptación contextual revisada por tres expertos en educación rural (dos académicos y un docente en activo) asegurando la adecuación de los ítems al contexto específico del

centro y al tamaño muestral limitado, garantizando la coherencia interna mediante revisión cruzada y pilotaje informal con dos docentes externos al centro.

El cuestionario final estuvo compuesto por 47 ítems, distribuidos analíticamente en seis dimensiones y quince indicadores que estructuran la interpretación de los datos: (1) percepción de la escuela rural en la LOMLOE, (2) prácticas metodológicas e inclusión educativa, (3) participación de la comunidad y entorno, (4) condiciones laborales y perfil docente, (5) formación docente y competencia digital, y (6) contribución a los ODS. Los ítems diseñados recopilan información sobre los servicios educativos de la escuela rural que garantizan la calidad en condiciones de igualdad, así como la contribución de los centros rurales a los retos del siglo XXI y a la agenda de desarrollo sostenible.

Tabla 1. Dimensiones operativas del estudio, indicadores e ítems representativos

Dimensión	Indicador	Ítem
Percepción de la escuela rural en la LOMLOE	Reconocimiento institucional y normativo	1, 2, 3, 4
Prácticas metodológicas e inclusión educativa	Diversificación metodológica y adaptación curricular	33, 34, 42
	Inclusión y atención a la diversidad	15, 16, 17
Participación de la comunidad y entorno	Integración comunitaria y participación	13, 14
	Relaciones y clima escolar	11, 12
Condiciones laborales y perfil docente	Estabilidad y permanencia docente	38, 39, 40, 41
	Incentivos y condiciones materiales	45
Formación docente y competencia digital	Formación inicial y continua	6
	Competencia y recursos digitales	7, 46
Contribución a los ODS (4, 10 y 11)	Equidad en el acceso educativo	5, 8, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
	Recursos para la equidad	25, 26, 35, 36, 37
	Educación ambiental y sostenibilidad	9, 27, 28, 29, 30, 31, 32
	Educación en valores y derechos	10
	Financiación y dotación estructural	43, 44, 47
	Enfoque pedagógico adaptado al entorno rural	42

La muestra de este estudio se encuentra comprendida por la totalidad del claustro del CRA Sierra Ministra ($m = 14$), lo que garantiza una cobertura total del objeto de estudio y una aproximación intensiva desde el enfoque del estudio de caso. Aunque el tamaño muestral es reducido y no permite generalizar los resultados a otros contextos educativos (Álvarez y San Fabian, 2012), la riqueza del análisis y la naturaleza exploratoria del estudio permiten obtener una comprensión profunda del fenómeno investigado (Simons, 1996). Esta limitación de representatividad ha sido tomada en cuenta en la interpretación de los resultados, orientados a la transferencia contextual y no a la extrapolación estadística.

Sobre los participantes, el 85,7% son mujeres y el 14,3% son hombres y cuya edad media se encuentra en torno a los 30/40 años (35,7% de los encuestados). La plantilla de profesorado consta de un 57,1% de profesores interinos (siendo un 42,9% del resto docentes funcionarios de carrera). El 35,7% de la muestra cuenta con una experiencia profesional educativa de entre 2 y 5 años, respecto al 50% de los docentes que cuentan con una experiencia superior a los 10 años y el 14,3% con una experiencia no superior a los dos años escolares.

La elección del centro responde a su carácter representativo de la escuela rural castellano-manchega y al interés por explorar en profundidad la percepción docente desde una perspectiva contextualizada. La participación del centro fue autorizada y se gestionó de forma voluntaria y anónima. Los objetivos del estudio fueron comunicados de manera clara a los participantes, quienes otorgaron su consentimiento informado antes de realizar el cuestionario. Para garantizar la integridad en el proceso, se aplicaron los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki (Solis *et al.*, 2023), especialmente en lo referente a la información previa, el respeto a la voluntad de participación, la protección de datos personales y la garantía de anonimato y confidencialidad. Toda la información fue tratada exclusivamente con fines académicos y analizada de forma grupal, sin identificación individual de los participantes.

Las respuestas obtenidas se analizaron a través de un análisis descriptivo, coherente con el diseño del estudio de caso y el enfoque interpretativo adoptado. Para ello, las respuestas se codificaron y organizaron en las dimensiones e indicadores, introduciéndolas en una base de datos desarrollada en el paquete Microsoft Office

365, lo que permitió su limpieza, estructuración y primera visualización. Posteriormente, la información fue importada al software estadístico JAMOV (versión 2.4.7) para realizar el tratamiento cuantitativo, mediante el cálculo de frecuencias absolutas y relativas (Ibáñez-López *et al.*, 2023), identificando así tendencias generales en las percepciones del profesorado respecto a la escuela rural, la LOMLOE y los ODS. Esta información fue estructurada en tablas temáticas por categorías analíticas, facilitando una lectura ordenada de los resultados. La interpretación de los datos se realizó desde una perspectiva comprensiva y contextualizada, integrando el conocimiento situado del centro educativo, el perfil profesional del claustro y el corpus teórico de referencias. No se persiguió la generalización estadística de los resultados, sino la obtención de hallazgos significativos con valor interpretativo y potencial transferibilidad a otros contextos educativos rurales análogos.

Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos a partir del cuestionario administrado al claustro del CRA Sierra Ministra. Aunque el diseño del instrumento se fundamentó en seis dimensiones teóricas delimitadas (véase tabla 1), para la presentación de los resultados se ha adoptado una organización categorial distinta. Esta responde a criterios analíticos y comunicativos, con el objetivo de optimizar la lectura de los datos y facilitar una interpretación empírica más clara y coherente con los ejes temáticos emergentes. La agrupación de los ítems en nuevas categorías no modifica su contenido ni compromete la validez del instrumento, sino que permite estructurar los hallazgos de manera más funcional y comprensible de cara a su discusión posterior.

A partir de los datos obtenidos en la categoría “La escuela rural ante los retos del Siglo XXI”, el profesorado objeto de estudio considera que LOMLOE no fortalece a la escuela rural en la aplicación de estrategias para enfrentarse a los desafíos del siglo XXI, tal y como se expone en el preámbulo. El 42,8% de las respuestas (pregunta 2) consideran positivamente la aportación de la educación y la escuela rural a los desafíos de nuestro siglo, en contraposición al 71,4% de las respuestas (pregunta 4) que consideran una contribución insuficiente de la Administración Educativa a los entornos educativos rurales para la consecución de estos fines.

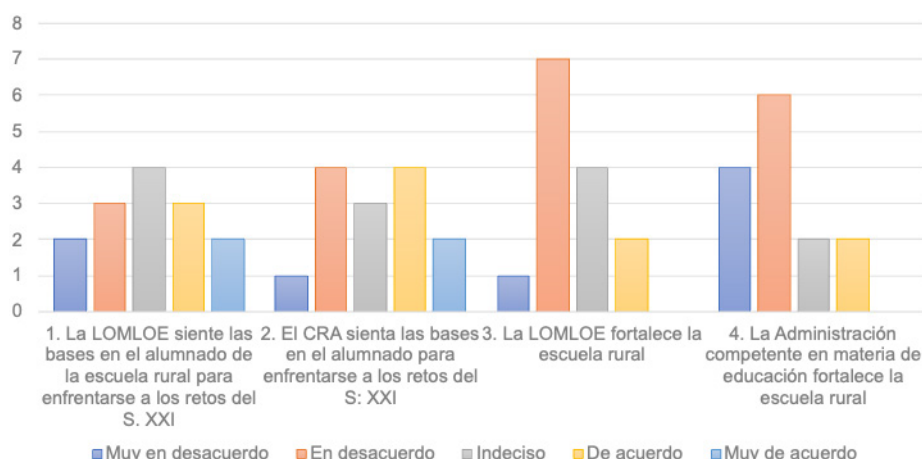


Figura 2. La escuela rural en la LOMLOE.

Los docentes tienen una visión positiva (57,14%) de la contribución directa que tiene la escuela rural ante los retos relativos a la prevención del abandono escolar, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la conciencia local y social y la prevención en la vulneración de derechos.

Dicha opinión contrasta con la valoración “muy en desacuerdo” (42,8%) respecto a la dotación de recursos tecnológicos a los centros educativos, destacando que el 57,14% considera la alfabetización digital como un aspecto primordial en el currículo de la escuela rural.

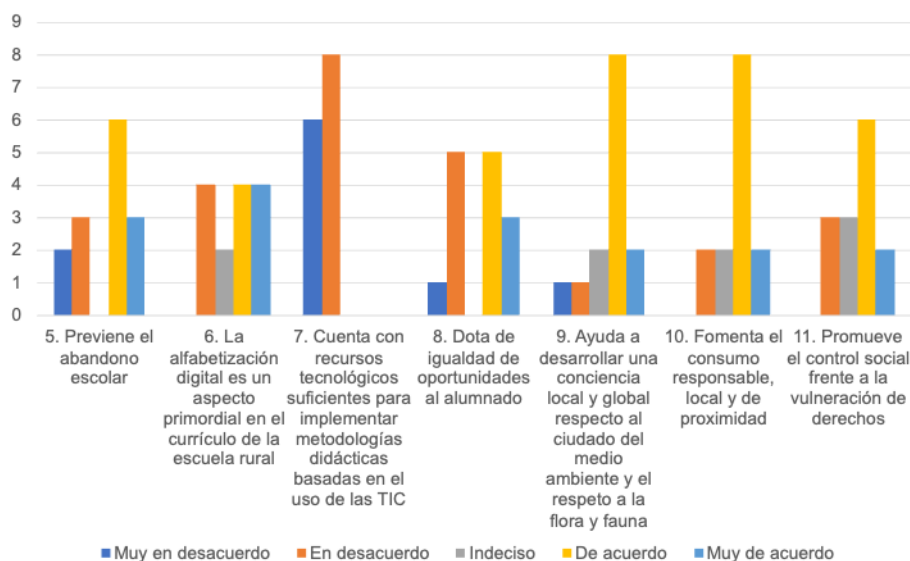


Figura 3. La escuela rural ante los retos del Siglo XXI.

La valoración del profesorado es positiva (71,41% de las opiniones marcadas como “de acuerdo” o “muy de acuerdo”) en relación a la contribución directa de los centros educativos

rurales respecto al fomento de la cooperación y la convivencia escolar, al desarrollo del sentimiento de pertenencia, el aprendizaje permanente y el aprovechamiento de los recursos del entorno.

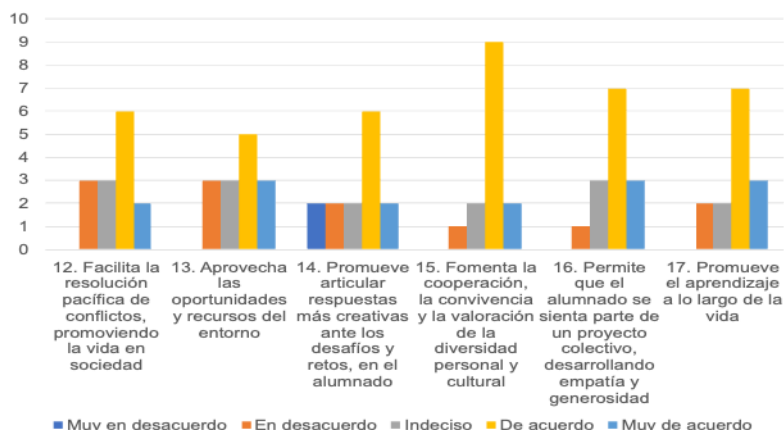


Figura 4. La escuela rural ante los retos del Siglo XXI.

Los resultados de la valoración relativa al ODS 10 muestran una valoración positiva (60,71%) respecto a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación en las etapas obligatorias, en contraste con los resultados obtenidos en aquellos ítems referidos a etapas postobligatorias (primer ciclo de educación infantil, bachillerato, formación profesional o etapa universitaria) dado que un 35,71% se encuentra “en desacuerdo”.

La opinión de los docentes sigue siendo positiva en la valoración de los recursos de

transporte y comedor en la zona rural, ya que el 50% se muestran “de acuerdo” con la contribución de ambos recursos a la igualdad de oportunidades, entendiendo que esta tipología de centros educativos son un agente imprescindible en pro de la cooperación, la convivencia y el desarrollo del sentimiento de pertenencia al entorno; elementos imprescindibles para la dotación de igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y desarrollo de la igualdad en el medio rural.

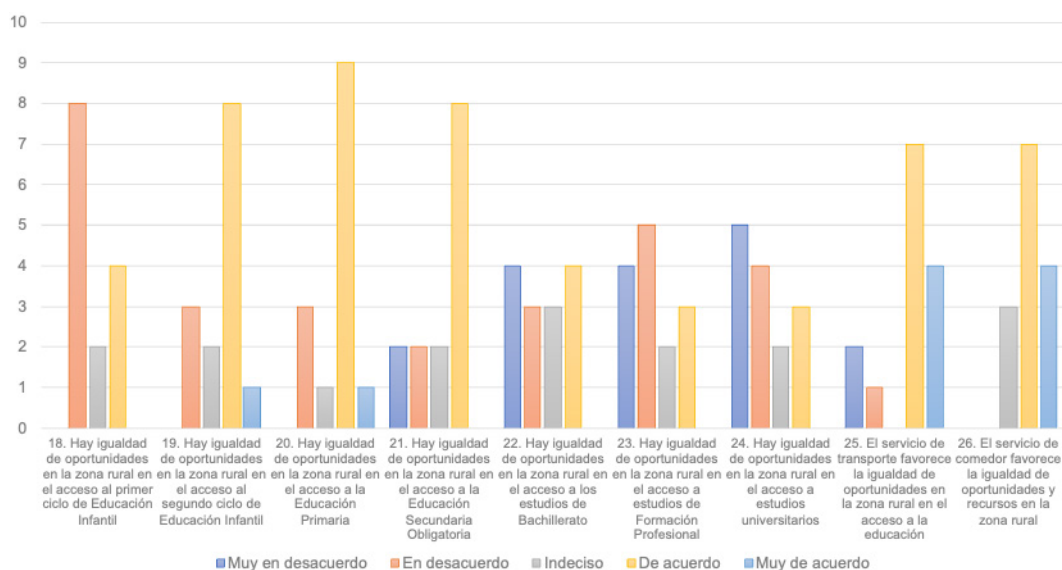


Figura 5. Escuela rural y ODS 10.

Sin embargo, a la hora de valorar la contribución de la escuela rural al desarrollo del ODS 11, relativo a las comunidades y ciudades sostenibles, la valoración docente es superior (en comparación con las valoraciones anteriores), con un 42,85% de las respuestas valoradas como “muy de acuerdo”, respecto a los ítems relativos a la utilización del

medio natural y la conservación del entorno dentro del currículo de la educación rural. Como una de las prioridades de los ODS y la LOMLOE, el desarrollo de pertenencia y cooperación con el entorno es un elemento indisoluble en el trabajo en el medio rural, quedando así reflejado en las respuestas de los encuestados.

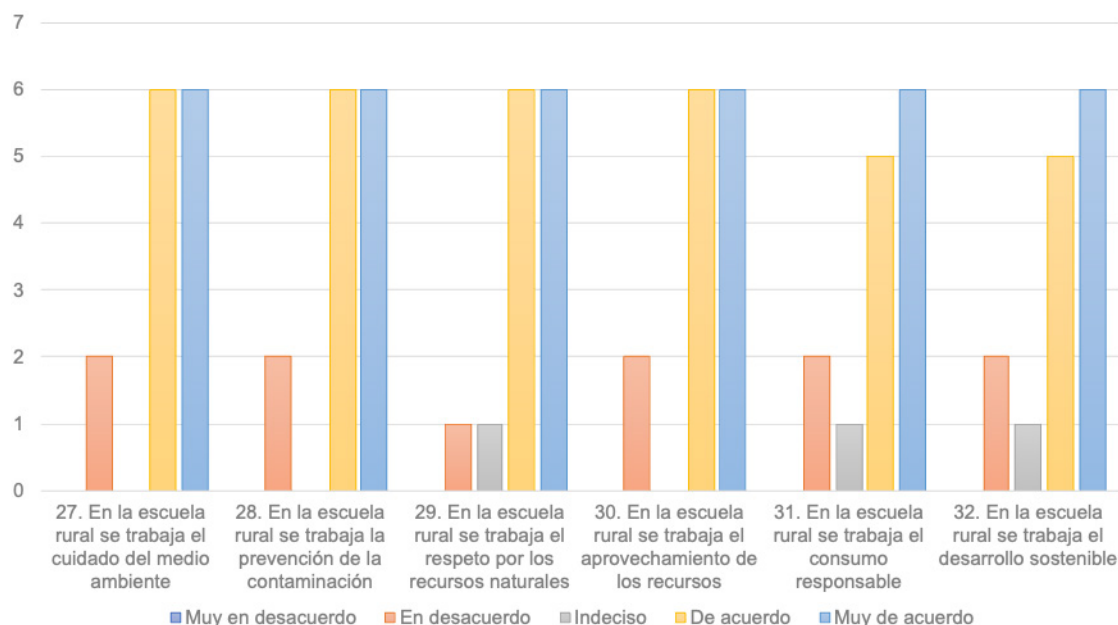


Figura 6. Escuela rural y ODS 11.

En relación con las preguntas relativas al ODS 4, se subdividieron en tres subcategorías: preguntas relativas al alumnado, preguntas sobre el profesorado y preguntas relativas a los centros.

Según los resultados obtenidos se considera que los comedores escolares, las ayudas al estudio, las rutas de transporte o los programas educativos

específicos son aspectos que otorgan calidad en la educación rural (obteniendo un 35,71% de los resultados la calificación de “importante”), siendo un aspecto muy importante (57,14%) la creación de agrupaciones multigrado con menos niveles para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

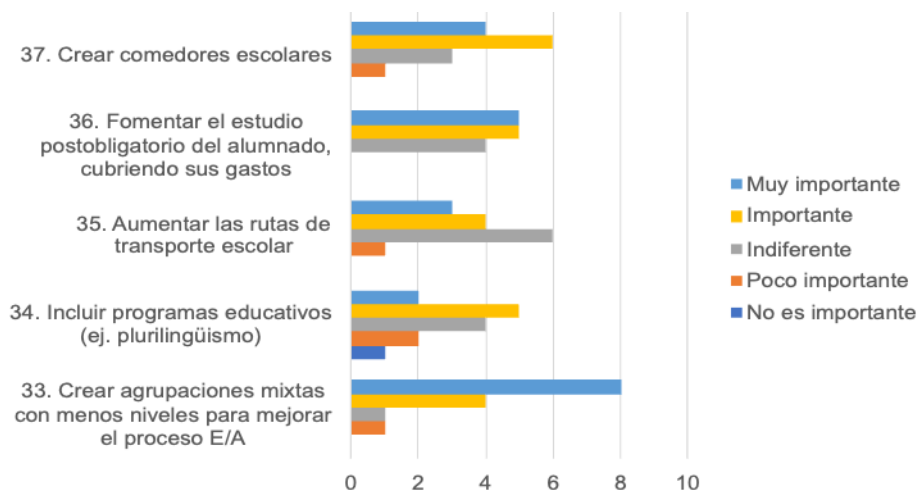


Figura 7. Preguntas relativas al alumnado.

Sin embargo, en la esfera de las acciones hacia los docentes para garantizar una educación de calidad, el 48,21% de las valoraciones remarcaban como “importante” la facilitación de viviendas y vehículos para fomentar la permanencia de los profesionales educativos en los entornos

rurales, la disminución de las horas lectivas para la realización de acciones formativas dirigidas a mejorar el proceso de enseñanza o establecer incentivos administrativos que fomenten el deseo de trabajar en las zonas rurales.

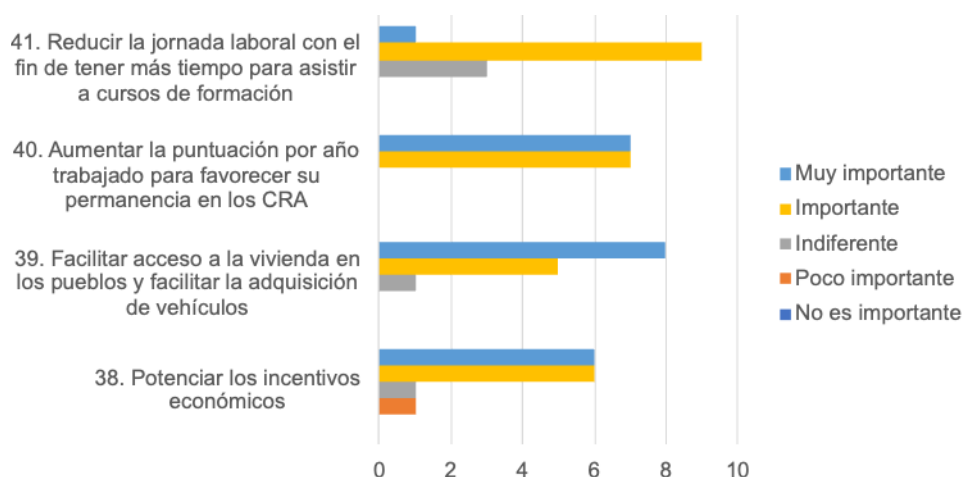


Figura 8. Preguntas sobre el profesorado.

Por último, los encuestados destacan la financiación, la dotación de recursos y la adecuación de los currículos educativos (con una valoración del 66,6% en “muy importante”) como

aspectos destacables para potenciar la calidad educativa en contraposición a la eliminación de las ratios (la cual permite una mayor red de centros abiertos en las zonas rurales).

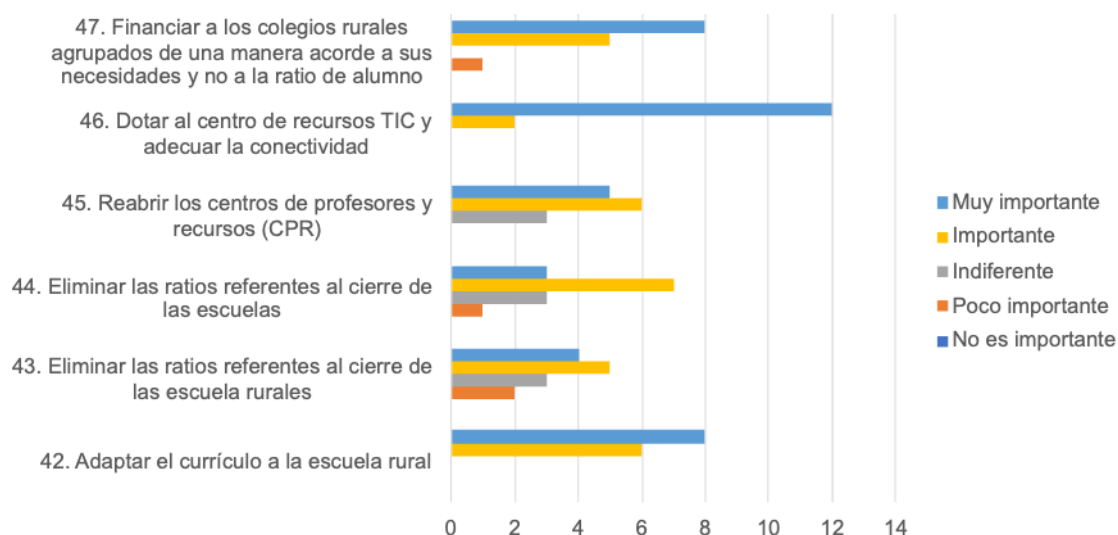


Figura 9. Preguntas relativas a los centros.

Discusión

La Ley Orgánica 3/2020 tiene una especial consideración por las zonas rurales y los centros educativos de las mismas. Este afán de reconocimiento tiene la finalidad de ofrecer una educación de calidad para toda la población en base a la igualdad de oportunidades, independientemente de la zona de escolarización (Villaseñor, 2021).

En términos generales, poco más de la mitad de los docentes encuestado (57,14%) considera que la escuela rural contribuye a la igualdad de oportunidades, pues coincide con lo expuesto por de Pino-Artacho y Camarero-Rioja (2024) quienes

indican que su existencia previene el abandono escolar garantizando el acceso a la educación y el ejercicio del derecho a la misma y favoreciendo el desarrollo de una conciencia local y social dentro del contexto global en el que nos encontramos. Un 71,41% entiende que los centros rurales favorecen la cooperación, la convivencia y desarrollan un sentimiento de pertenencia al entorno, pudiendo afirmar que LOMLOE tiene presente a la escuela rural y que, a través de esta, ofrece a toda la sociedad igualdad en el acceso a la educación y en consecuencia, calidad educativa.

Siguiendo los resultados, podemos concluir que la legislación, además de contemplar de una forma específica a la escuela rural (Morales-Romo,

2017), también pretende que esta haga frente a los desafíos de nuestro siglo en condiciones de igualdad (Álvarez-Álvarez *et al.*, 2020); lo cual, debe darse a conocer y formar al respecto a los docentes, ya que como puntualiza Domingo *et al.*, (2021), contrasta el Consejo Escolar de Aragón (2022) y remarcan gran parte de los encuestados, no existe formación sobre el planteamiento que la LOMLOE hace de la educación rural y de los retos del siglo XXI, siendo necesaria formación docente inicial respecto a las singularidades de la escuela rural. En esta línea Raso *et al.*, (2017) advierten que se debe invertir en una formación permanente y de calidad para el profesorado e incluir en los planes de estudios universitarios a la escuela rural, tanto en el plano teórico como en el prácticum, formando así docentes con un conocimiento específico de escuela rural (Abós, 2021). Por ello, y haciendo eco a Perrenoud (2009), “el objetivo de las reformas son hacer evolucionar las finalidades de la universidad, para adaptarlas mejor a la edad contemporánea”, para así lograr alcanzar los ODS y los retos del siglo XXI.

Además, más allá de la teoría, la Administración debe afanarse por llegar a las zonas despobladas y poner en práctica sus propias premisas, las cuales no son percibidas por los docentes: aumento de los recursos humanos, económicos, materiales, digitales, etc. Y es que, en lo que a digitalización se refiere, casi dos terceras partes de los docentes reconocen la importancia de la alfabetización digital en el currículo de la escuela rural; esto coincide con lo expuesto por García-Pinilla *et al.* (2013), quienes los sitúan como un recurso que amplían las posibilidades y mejoran el proceso educativo reduciendo las desigualdades y suponen un contenido en sí mismo que amplía las competencias del alumnado preparándolo para enfrentarse a los desafíos actuales (Vázquez, 2011; de los Santos, 2023).

En cualquier caso, todos los encuestados estiman que no cuentan con los recursos tecnológicos suficientes, reforzando así la línea de González *et al.* (2021) quienes señalan este dato como una debilidad de la escuela rural. Esto nos lleva a resaltar la premisa de Guillén-Gámez y Mayorga-Fernández (2022) que nos recuerda cómo la digitalización favorece el acceso a la educación, también en la zona rural; de ahí la importancia de contar con las herramientas digitales adecuadas.

Fulconis (2021) señala la escuela rural como ejemplo de centro educativo que incide en la mejora de la atención a la diversidad del alumnado, ya que las zonas rurales suponen el 84% del territorio nacional y resulta imprescindible posibilitar la mejora de las condiciones de los

habitantes en el lugar en el que se desenvuelve su vida (Pascual, 2007; Pérez y Sarrate, 2011). Es por ello por lo que el nuevo paradigma educativo pone de manifiesto la necesidad de dotar de recursos y mejorar las condiciones en los espacios educativos rurales.

Esto, sumado a la inestabilidad del profesorado de la escuela rural (Diez-Gutiérrez y Gajardo, 2022) que, según señala Álvarez-Álvarez *et al.* (2020) suele ser interino, y/o a las itinerancias, suponen uno de los grandes retos que enfrenta el nuevo modelo educativo (Consejo Escolar de Aragón, 2022). Pues las escuelas rurales son destinos temporales y la fluctuación del profesorado condiciona el desarrollo de los programas escolares, determinando su éxito o fracaso, no contribuyendo al proceso de enseñanza aprendizaje ni a la repoblación rural (Villagrà *et al.*, 2013; Morales-Romo, 2017; Quirós, 2021).

Sales *et al.*, (2019) indica que la escuela rural, en el marco de la actual organización del sistema educativo y de las necesidades del alumnado, se configura como un agente clave para dar respuesta a los desafíos contemporáneos. Desde la escuela rural contribuimos a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agirreazkuenaga, 2019), pero en especial y con suma importancia al ODS 10, puesto que en la zona rural se brindan facilidades para el acceso a la educación obligatoria (como son el servicio de transporte y comedor) aunque no tanto para la postobligatoria, como refleja la opinión docente. En cuanto a la contribución al ODS 11, se destaca la utilización del medio natural, la conservación del entorno y el aprovechamiento de los recursos como práctica habitual y mayoritaria dentro del currículo educativo de esta zona despoblada (Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

Si nos centramos en la prospectiva de mejora para la escuela rural, nos lleva a destacar la contribución al ODS 4, dado que igualdad de oportunidades y calidad son dos conceptos íntimamente vinculados. Así, en consonancia con del Pino-Artacho y Camarero-Rioja (2024) para ofrecer una educación de calidad desde la escuela rural es esencial seguir proporcionando al alumnado y a sus familias facilidades en el acceso a la educación: crear rutas de transporte escolar, comedores, programas educativos específicos (como el plurilingüismo), crear agrupaciones multigrado con menos niveles. Igualmente la calidad va ligada a dar respuesta a las necesidades de los docentes: incentivar a los docentes para garantizar su permanencia en la zona rural, facilitarles vivienda y medios de desplazamiento para las itinerancias (Álvarez-Álvarez y

García-Prieto, 2021). Por último, también es necesaria la respuesta de calidad a los centros: eliminación de las ratios mínimas de los colegios rurales, la dotación real de recursos (humanos, materiales y digitales) y la adecuación de los currículos educativos a estas zonas dispersas de población.

Conclusiones

Y es que, tener presente a la escuela rural en la legislación y en la realidad social y educativa es algo que ya desde el principio nos lleva a responder ante los retos del siglo XXI: nos lleva a prevenir el abandono escolar, a garantizar la formación del alumnado, la alfabetización digital, aprender a convivir, etc., y en definitiva, nos conduce a lograr los ODS 10 y 11, pero principalmente el ODS 4 “Educación de calidad” debido a que parte del principio de igualdad recogido en la legislación y a que a través de éste abarcamos el resto de ODS, preparando al alumnado rural para enfrentarse a la sociedad y a la realidad de esta década.

Apesar del interés y pertinencia de los resultados obtenidos, el estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el tamaño muestral reducido circunscrito al claustro de un único CRA, restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos rurales.

Asimismo, el enfoque metodológico cuantitativo, basado en un cuestionario autoadministrado, limita la profundización en aspectos cualitativos relacionados con la vivencia, las tensiones o las contradicciones en torno a las prácticas educativas. Además, el carácter autoexplicativo del instrumento puede inducir sesgos de deseabilidad social, especialmente en los vinculados al compromiso profesional, la participación comunitaria o la innovación pedagógica.

A partir de estas limitaciones, resultaría pertinente replicar este estudio en otros CRA o en centros educativos rurales para contrastar realidades y enriquecer el análisis comparativo. Asimismo, incorporar la perspectiva de la comunidad educativa permitiría una comprensión más integral del papel de la escuela rural. También supondría un elemento enriquecedor el desarrollo de estudios cualitativos que profundicen en los discursos, percepciones y experiencias del profesorado.

Y es que, lejos de constituir un modelo homogéneo, la escuela rural aparece como un espacio en constante transformación, atravesado por tensiones, fortalezas y oportunidades. Profundizar en su conocimiento resulta clave para avanzar hacia una educación más justa, contextualizada y alineada con los desafíos globales del siglo XXI.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1, Autor 2
Recogida de datos	Autor 1, Autor 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 2(15), 39-52.
- Agirreazkuenaga, L. (2019). Embedding sustainable development goals in education. Teachers' perspective about education for sustainability in the basque autonomous community. *Sustainability*, 11(5), 1496. <https://doi.org/10.3390/su11051496>
- Almeida, L., y Rodríguez, J. (2022). Instrumento de medición de la percepción del profesorado de colegios rurales agrupados. *HUMAN REVIEW. Revista Internacional De Humanidades*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3924>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 24(1), artículo 10. <https://dx.doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 14.
- Álvarez-Álvarez, C., y García-Prieto, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *EDUCAR*, 57(2), 397-411. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>
- Álvarez-Álvarez, C., García, F.J. y 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*, 168(XI.II), 94-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Álvarez-Álvarez, C., y Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Carrete-Marín, N., y Domingo-Peñafiel, L. (2022). Textbooks and Teaching Materials in Rural Schools: A Systematic Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 67-94. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>
- Consejo Escolar de Aragón. (2022). *El sistema educativo en el territorio rural aragonés: escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos*. Consejo Escolar de Aragón.
- Corchón, E., Raso, F., e Hinojo, M.A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el periodo 1857-2012. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(1), 147-179.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.
- de los Santos, A. (2023). Integración curricular de las TIC desde el aula rural multigrado en República Dominicana: Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 45(180), 26-39. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60701>
- del Pino-Artacho, J.A, y Camarero-Rioja, L. (2024). Transporte escolar rural: límites y oportunidades para el arraigo poblacional. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10704. <https://doi.org/10.1590/1980531410704>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.594611>
- Díez-Gutiérrez, E.J. y Gajardo, K. (2022). Educating and assessing during lockdown in Spain: the rural and urban world. *Education in the Knowledge society*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.14201/eks.26312>
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigráu: un estudi de cas*. [Tesis doctoral]. Univesitat de Vic.
- Domingo, L., Lorenzo, J., Boix, R., y Rubio, P. (2021). Hacia dónde va la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Eds.). *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible* (pp. 133-162). Graó.
- Echavarría-Grajales, C.V., Vanegas-García, J.H. y González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, 37, 145-167. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>
- Escribano, J. (2011). El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de la población en medio rural. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 13, 11-52. <https://doi.org/10.4422/ager.2011.07>
- Freire-Contreras, P.A., Llaquín-Yaupi, G.N., Neira-Toledo, V.E., Queupumil-Huaiquinao, E.N., Riquelme-Hueichaleo, L.A. y Arias-Ortega, K.E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Fulconis, C. (2021). La aplicación de la LOMLOE en Castilla y León. Muchas incertidumbres ante una ley que debe potenciar la enseñanza pública. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (10), 45-47.
- García-Marirrodiga, R. (2024). Social capital in action for strengthening rural schools. *Prospects* 54, 393-400. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09682-z>
- García-Pinilla, J.-I., Rodríguez-Jiménez, O. R., y Olarte-Dussan, F. A. (2023). Apropiación docente compleja de las TIC en instituciones educativas dotadas con herramientas tecnológicas: Un análisis cualitativo desde el Mo-

- delo de Apropiación de la Tecnología (MAT). *Perfiles Educativos*, 45(179), 37-54. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2023.179.59798>
- García-Prieto, F. J., y Pozuelos-Estrada, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45(1), 7-14. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.7-14>
- Guardaño, M. (2025). Evolución del concepto de educación para el desarrollo sostenible y su integración en el currículum de España y Francia. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1335>
- Gómez, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (140), 107-118.
- González, J.A., Bernad, O., López, M.P., Llevot, N. y Marín, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15, 135-160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- Guillén-Gámez, F.D. y Mayorga-Fernández, M.J. (2022). Measuring rural teachers' digital competence to communicate with the educational community. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 323-341. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1053>
- Herrera, D. F., Tabares, C. A., y Benjumea, M. M. (2023). Tras las huellas de la formación ciudadana en el contexto escolar en Colombia. *Retos*, 49, 935-948. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98614>
- Ibáñez-López, F.J., Ponce, A.I., Pedreño-Plana, M., y Sánchez-Martín, M. (2023). Basic survival manual for descriptive statistical analysis. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 118-125. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9134>
- INE (2022). *Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del Padrón Municipal*. Instituto Nacional de Estadística.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Lúcio, J., y Ferreira, F. (2017). Rural Schools and Local Development in Portugal: Rehabilitation, Participation and Socio-educational Innovation. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), 122-135. <https://doi.org/10.47381/aijre.v27i2.151>
- Marope, M., Chakroun, B., y Holmes, K. (2015). *Unleashing the potential: Transforming technical and vocational education and training*. Education on the Move Series. UNESCO
- Marope, M. (2019). *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century*. IBE UNESCO.
- Moctezuma, L.M., Aparicio, J.L., Rodríguez, C., Gervacio, H. y Brito, R.M. (2022). Environmental competencies for sustainability: a training experience with high school teachers in a rural community. *Sustainability*, 14(9), 4946. <https://doi.org/10.3390/su14094946>
- Moraleda-Ruano, Á., y Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el Siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 1(407). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Morales-Romo, N. (2017). The spanish rural school from the. New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <https://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>
- Pascual, R. M., (2007). La intervención pedagógica en entornos rurales: evaluación de programas de formación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (14), 105-116.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (16), 45-64
- Quirós, B. (2021). El profesorado en la encrucijada. *Eikasia. Revista de filosofía*, 99, 13-27. <https://doi.org/10.57027/eikasia.99.255>
- Raso, F., Sola T. e Hinojo, F. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 79-96. <https://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2017.41372>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394, de 30 de diciembre de 2006, 10-18.
- Ruiz, M.P. (2020). Análisis de la competencia digital docente del profesorado de colegios rurales agrupados de la provincia de Albacete. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.6018/riite.395721>
- Sales, A., Traver, J.A, Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Solis, G., Alcalde, G. y Alfonso, I. (2023). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. *Anales de Pediatría*, 99(3), 195-202. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2023.06.005>
- Toribio, B. (2010). Las competencias Básicas: el nuevo paradigma en Europa. *Foro de Educación*, (12), 25-44.

- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vázquez, R. (2011). Enseñanza para la comprensión: el caso de la escuela rural de Bolonia (Cádiz, España). *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 183-202. <https://doi.org/10.35362/rie570492>
- Vigo-Arrazola, B., y Beach, D. (2022). Rural schools in light of market policies in rural schools: A meta-ethnographic analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 30(173). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6962>
- Villa, M., y Knutas, A. (2020). Rural communities and schools – Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626-633. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004>
- Villagrà, S.L., García, S., Carramolino, B., Gallego, V. y Jorrín, I. (2013). Oportunidades y desafíos en el desarrollo profesional de docentes con TIC en una escuela rural en España: una mirada a la Escuela Nueva. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 185-199.
- Villaseñor, K. M. (2021). Volver a la escuela, cuando la escuela no lo es todo. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (38), 9-13. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.00

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Bautista-Gil, I. y Gómez-Jiménez, O. (2025). La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS: estudio de caso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 31-46. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Inmaculada Bautista-Gil. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Toledo – Campus de Fábrica de Armas, Campus Tecnológico, Av. de Carlos III, n.º 21, 45004 Toledo. E-mail: inmaculada.bautista@alu.uclm.es

Óscar Gómez-Jiménez. Universidad Internacional de Valencia (VIU). Facultad de Educación – C. del Pintor Sorolla, 21, Ciutat Vella, C.P. 46002 València. E-mail: oscar.gomez.j@professor.universidadviu.com

PERFIL ACADÉMICO

INMACULADA BAUTISTA-GIL

<https://orcid.org/0000-0003-2977-5136>

Doctoranda en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Funcionaria del cuerpo de maestros de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Cuenta con publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la escuela rural, las tecnologías aplicadas a la enseñanza y la participación comunitaria.

ÓSCAR GÓMEZ-JIMÉNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-6581-4481>

Doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Miembro del grupo de investigación INNOVAINCLUYE. Cuenta con publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la legislación educativa, las necesidades específicas de apoyo educativo, la escuela rural así como las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.