

## **IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS CREATIVAS E INNOVADORAS EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA RURAL: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

IDENTIFICATION AND ANALYSIS OF CREATIVE AND INNOVATIVE PRACTICES IN THE CONTEXT OF THE RURAL SCHOOL: QUALITATIVE RESEARCH

IDENTIFICATION ET ANALYSE DE PRATIQUES CRÉATIVES ET INNOVANTES DANS LE CONTEXTE DE L'ÉCOLE RURALE : UNE RECHERCHE QUALITATIVE

**Eire Borruey Bolea**

Universidad de Zaragoza

### **Resumen**

Las prácticas creativas e innovadoras son el foco principal de este trabajo, que se centra en concreto en el contexto de la escuela rural. La investigación cualitativa a través de la observación participante, cuestionarios y conversaciones informales son el método con el que se lleva a cabo la consecución de los dos objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación: en primer lugar, identificar las prácticas creativas e innovadoras que se desarrollan en un centro rural de la Comunidad Autónoma de Extremadura (España) y en segundo lugar, analizar y conocer cuál es la visión que los diferentes agentes implicados (alumnado, profesorado y familias) tienen de estas de prácticas. Los resultados muestran cómo las prácticas que se han identificado afectan al desarrollo de toda la comunidad educativa y al entorno más cercano del centro. Estos resultados podrían aportar nuevos conocimientos acerca de las prácticas que desarrollan en la escuela rural y las consecuencias que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: escuela rural; ruralidad; prácticas creativas; innovación.

### **Abstract**

Creative and innovative practices are the main focus of this paper, which focuses specifically on the context of rural schools. Qualitative research through participant observation, questionnaires and informal conversations are the method used to achieve the two objectives of this research: the first one is to identify the

creative and innovative practices that are developed in a rural school in the Autonomous Community of Extremadura (Spain) and secondly, to analyze and understand the vision that the different agents involved (students, teachers and families) have of these practices. The results show how the practices that have been identified affect the development of the entire educational community and the school's immediate environment. These results could provide new knowledge about the practices developed in rural schools and the consequences they have on the teaching-learning process.

**Keywords:** rural school; rurality; creative practices; innovation.

### **Résumé**

Les pratiques créatives et innovantes sont au centre de ce travail, qui se concentre spécifiquement sur le contexte scolaire rural. La recherche qualitative par l'observation participante, les questionnaires et les conversations informelles sont la méthode avec laquelle est mise à l'œuvre la réalisation des deux objectifs visés par cette recherche : premièrement, identifier les pratiques créatives et innovantes qui se déroulent dans un milieu rural centre de la Communauté autonome d'Estrémadure (Espagne) et d'autre part, analyser et découvrir quelle est la vision que les différents agents impliqués (étudiants, enseignants et familles) ont de ces pratiques. Les résultats montrent comment les pratiques identifiées affectent le développement de l'ensemble de la communauté éducative et de l'environnement le plus proche du centre. Ces résultats pourraient apporter de nouvelles connaissances sur les pratiques développées dans les écoles rurales et les conséquences qu'elles ont sur le processus d'enseignement-apprentissage.

**Mots-clés:** école rurale, ruralité, pratiques créatives, innovation.

## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El presente trabajo abarca el contexto de la escuela rural desde su perspectiva más amplia hasta llegar a una en particular, la cual recoge toda la información fruto de la investigación en un centro rural. El propósito es explorar las metodologías, técnicas y situaciones que se llevan a cabo en este centro con el alumnado y toda la comunidad educativa. Una vez identificadas, el siguiente paso será analizar las consecuencias y diversos puntos de vista de los diferentes agentes de la comunidad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 1.1. Escuela rural

Encontrar una única definición de lo que es la escuela rural no es una tarea fácil, ya que precisamente, es un concepto que alberga variedad de interpretaciones y definiciones por la diversidad y el carácter tan heterogéneo que presentan cada una de ellas. A menudo se tiene en mente el concepto de escuela rural de la mano del concepto de escuela urbana. Este último término ha hecho que el de escuela rural sea muchas veces invisibilizado (Ortega Prieto, 1995), ya que la escuela urbana ha sido el referente que se ha aplicado a la escuela rural y tampoco se han considerado diferencias entre los tipos de escuelas rurales (Beach y Vigo, 2018).

En concreto, la escuela rural española ha experimentado una notable mejoría y transformación desde la década de los 80-90. Todo esto ha sido posible gracias a las medidas políticas y sociales, junto con el esfuerzo de distintos agentes con gran compromiso por la educación, aunque aún queda mucho por mejorar (Feu i Gelis, 2004). El territorio rural es el contexto donde la escuela rural desarrolla su actividad, ofreciendo un servicio fundamental a la población y siendo un elemento clave que forma parte del capital territorial porque presta un servicio contextualizado que depende de las características individuales del territorio en concreto (Rubio, 2021).

Sin duda, es una escuela inclusiva (Domingo, 2012), que integra la cultura en la que vive, es un foco de creación de cultura (Lorenzo, 2014), tiene la posibilidad de albergar escenarios reales de procesos de innovación pedagógica y está permanentemente enfrentándose a retos (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017). Bernal (2009) identifica las siguientes características principales para definir la escuela rural:

- ✓ Diversidad, en función del contexto demográfico, cultural, etc.
- ✓ Escasa densidad de población y gran distribución por el territorio.
- ✓ Profesorado poco preparado para las circunstancias tan especiales y poca estabilidad en el medio.
- ✓ Alumnado muy heterogéneo, escaso y con cierto grado de aislamiento.
- ✓ Relación más cercana con las familias.
- ✓ Centros pequeños y con ratio baja.
- ✓ Organización y estructura diferente a la escuela urbana.

Con las características anteriores, queda claro que la escuela rural se diferencia mucho de la urbana y presenta particularidades que hacen que sea difícil generalizar algunos aspectos. A lo largo de las últimas décadas se han vivido cambios que siguen desarrollándose hoy en día y que van conformando poco a poco la realidad actual de esta escuela.

## **1.2. La escuela rural como escenario innovador**

Tras haber analizado las principales características y aspectos singulares de la escuela rural, se llega a una clara conclusión: la escuela rural se presenta como un amplio escenario donde la innovación y creatividad son las herramientas que se usan para funcionar cada día (Álvarez-Álvarez y Vejo Sainz, 2017; Olivares, 2007; Vigo y Soriano, 2014) y se configura como un laboratorio de investigación, experimentación e innovación educativas (Tonucci, 1996).

Teniendo en cuenta ese aspecto, se pasará a concretar las prácticas que se han llevado a cabo. De acuerdo con Guerra y Villasmil (2009), las estrategias creativas son el instrumento a través del cual se educa al alumnado en los sentimientos, con el fin de potenciar toda su capacidad, generar su desarrollo psicológico, maduración y capacitación, considerando la habilidad que estos tienen de innovar. La implementación de estas estrategias tiene como objetivo mejorar la calidad del aprendizaje (el cual ya ha sido probado de ser efectivo y significativo). Además, permiten comprender con mayor facilidad los contenidos a estudiar y fomenta la formación integral del educando (Reyes et al., 2014). De forma más concreta, las prácticas creativas favorecen al alumnado porque optimizan la concentración, dirigen la atención, reducen la ansiedad ante una nueva situación de aprendizaje y ayudan a organizar las actividades (Furlán y Ezpeleta, 2004).

Troman y Jeffrey (2007) destacan las siguientes características clave tanto para la enseñanza como para el aprendizaje creativo: la relevancia, la posesión del conocimiento, el control del proceso de aprendizaje y la innovación. Para ello, la figura del profesor es imprescindible.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Finalidad, propósito y objetivos

La finalidad que presenta el estudio es aportar y contribuir en el ámbito educativo de la escuela rural, dando voz y relatando la realidad de lo que se vive en estas escuelas tan heterogéneas. A través del estudio, mediante el uso de varias metodologías y tras una estancia de 4 meses, se pretende observar, identificar y analizar las prácticas que son innovadoras y creativas que se llevan a cabo en este centro rural. Habiendo definido esto, el propósito que se persigue es el de explorar estas estrategias y prácticas de enseñanza desde el punto de vista de los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se especifican dos objetivos que se pretenden alcanzar:

- *Identificar las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el centro basadas en la enseñanza creativa e innovadora.*

Pretende recoger las prácticas que se llevan a cabo en el centro tanto en las etapas de infantil como primaria y ver cómo éstas implican al alumnado, profesores y otros agentes de la comunidad educativa. Se va a describir lo que hacen, cómo lo hacen, con qué recursos cuentan etc, basándonos en las características clave de la enseñanza y el aprendizaje creativo según Troman y Jeffrey (2007): la relevancia, la posesión del conocimiento, el control del proceso de aprendizaje y la innovación.

- *Analizar cuál es la visión y actitud sobre estas prácticas por parte de los agentes implicados en las mismas.*

Una vez que se hayan identificado las prácticas, se dará un paso más, como es adentrarse en la parte personal y la identidad propia del centro: conocer de primera mano cómo interpretan, gestionan, organizan y cómo les afectan las prácticas en su desarrollo educativo.

## 2.2. Contextualización del centro y participantes

La localidad donde se encuentra el centro está ubicada al norte de la provincia de Cáceres (Extremadura), en concreto en el Valle del Jerte. Se encuentra en el altiplano de la Sierra de Tormantos y actúa como punto de división de los valles Jerte y Vera. Su término municipal abarca alrededor de 9200 hectáreas y tiene aproximadamente 1400 habitantes. Administrativamente, forma parte de la comarca del Valle del Jerte y tiene a Plasencia como ciudad de referencia.

Por ser un pueblo de montaña, presenta un entorno montañoso con abundantes rocas, terrazas, y numerosas gargantas. El pueblo se distingue por su ambición y emprendimiento en la creación de actividades para el enriquecimiento cultural de la comunidad: semana cultural, talleres, mes del teatro, conciertos, mercadillos, etc. La actividad económica principal del pueblo es la agricultura.

El centro acoge los cursos desde 1º de Educación Infantil hasta 2º ESO (tiene cesión del primer ciclo de secundaria de un instituto de Plasencia). En el pueblo también hay una guardería que acoge a alumnado de cero a tres años. El claustro de profesores del centro está formado por 19 personas, de las cuales 11 son tutores y el resto son especialistas. Hay un total de 105 estudiantes en el colegio. Otra característica del centro muy importante es que desde el curso 2012-2013 está constituida una Comunidad de Aprendizaje (Cda) que marca la línea pedagógica y de actuaciones en el colegio.

Tal y como afirman Díez y Flecha (2010), la Cda es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito que se dirigen hacia la transformación social y educativa, de donde se destacan dos factores claves para el aprendizaje en la sociedad de hoy en día: las interacciones y la participación de la comunidad y de la mayor parte de agentes implicados posibles, entre los que se incluyen desde familiares, vecinos, asociaciones del barrio o la ciudad, hasta exalumnos y profesores.

La Cda está basada en evidencias científicas que demuestran su efectividad, ha demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia. A día de hoy, de todas las investigaciones científicas en las que se basan los éxitos de las Cda, se destaca el proyecto integrado INCLUD-ED, cuya principal contribución fue la identificación de las Actuaciones Educativas de Éxito, que

aumentan el éxito escolar y generan cohesión social en el contexto donde se implementan.

Los participantes de esta investigación van a ser los 3 agentes de la comunidad educativa: el profesorado, el alumnado y las familias de esta escuela rural. A su vez, dentro de las familias, se contempla a los voluntarios, que acuden y participan en las diferentes actividades y prácticas del colegio.

### 2.3. Métodos de investigación y recogida de datos

La investigación va a estar basada en una metodología cualitativa, la cual se enfoca en comprender y profundizar en los fenómenos y los analiza desde la perspectiva de los participantes en su entorno con los aspectos que los rodean. Esta metodología se usa cuando se busca entender la perspectiva de los individuos o personas que serán objeto del estudio, para conocer cómo perciben subjetivamente su realidad (Guerrero, 2016). En este caso los agentes que son objetos del estudio son el alumnado, el profesorado y las familias.

La estancia en el centro ha sido de cuatro meses, en concreto desde finales de enero hasta mayo. Dentro de las diferentes técnicas de recogida de información que contempla el método cualitativo, se utiliza la observación participante para recoger información del alumnado y profesorado y el formulario para los participantes y voluntarios de la comunidad educativa.

Con estas diferentes técnicas se pretende llegar a una mayor rigurosidad en la obtención de resultados, de forma que cada una se adapte a la situación y consiga reflejar bien cada realidad (Guerrero, 2016). Todo esto se complementará con anotaciones personales en el diario de campo recopiladas cada semana y las conversaciones informales mantenidas con los diferentes agentes.

| Objetivos de la investigación                                                                                                                            | Aspectos de la escuela rural a tener en cuenta                                                                                                                              | Instrumentos                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º. Identificar las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el centro basadas en la enseñanza creativa e innovadora. | <ul style="list-style-type: none"><li>• La escuela rural como escenario innovador.</li><li>• El profesorado como agente de transformación e innovación educativa.</li></ul> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Observación participante</li><li>2. Formulario</li><li>3. Diario de campo</li></ol> |

|                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                       |                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| 2º. Analizar cuál es la visión y actitud sobre estas prácticas por parte de los agentes implicados en las mismas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación de las familias en la escuela.</li> <li>• Relación entre el entorno de la escuela y el aprendizaje del alumnado.</li> </ul> | 4. Conversaciones informales |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|

Tabla 1. Aspectos de la escuela rural tenidos en cuenta para los objetivos de la investigación.

La tabla refleja a modo esquemático cómo influyen los cuatro aspectos de la escuela rural para la consecución de los dos objetivos principales de la investigación y los 4 instrumentos con los que se recabará la información.

## 2.4. Análisis de la información y resultados

Siguiendo la metodología del análisis de los datos cualitativos, una vez obtenida toda la información y teniendo en cuenta los objetivos, se ordenan y sintetizan los datos para descubrir qué y cómo aportan a la exploración (Guerrero, 2016). A lo largo de toda la descripción de los datos obtenidos se van a citar comentarios que han dicho los diferentes agentes, de forma que quede plasmada su opinión y aporten el valor que se está buscando en esta investigación.

El primer objetivo del estudio es “*identificar las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el centro basadas en la enseñanza creativa e innovadora*”. Teniendo en cuenta que el centro pertenece a una Cda, se abordarán, en primer lugar, las prácticas que están consideradas como Actuaciones Educativas de Éxito (Gil, Grañeras Pastrana y Díaz-Caneja, 2011) y que se desarrollan en el centro (grupos interactivos y tertulias). Cada una de las prácticas de enseñanza creativa e innovadora está indicada por guiones, de las cuales se han identificado un total de cinco (grupos interactivos, tertulias literarias, proyecto DRACO, RadioEdu e interacción escuela-entorno).

Para llevar a cabo esta identificación, en cada apartado se describe y contextualiza la actividad con anotaciones del cuaderno de campo y diversas aportaciones del profesorado, alumnado y comunidad educativa que ha participado en esta recogida de información. De esta manera, se fusiona y lleva a cabo el segundo objetivo en profundidad, “*analizar cuál es la visión y actitud sobre estas prácticas por parte de los agentes implicados en las mismas*”, a través de diferentes herramientas. A continuación, se recogen las diferentes prácticas identificadas en el centro:

#### 2.4.1. Grupos interactivos

Esta metodología es una forma de trabajo por grupos heterogéneos de entre 4-5 estudiantes, en la que cada grupo está tutorizado por una persona adulta voluntaria que puede ser un vecino, familiar, exprofesor, otro profesor/a, pero siempre a miembros de la comunidad. En cada grupo se realiza una actividad específica de corta duración (15 minutos aproximadamente). El adulto supervisa el grupo, asegurándose de que completan la tarea y que se produzca aprendizaje entre iguales, fomentando un diálogo e interacciones que aceleran el aprendizaje.

El tutor/a de la clase se encarga de organizar los grupos, prestar apoyo, gestionar a los voluntarios y coordinar las actividades que se van a desarrollar en cada grupo, siendo así el principal gestor de la información (Abós et al., 2017). Cuanta más diversidad hay entre el perfil de los voluntarios, mayor es la riqueza de las interacciones y eso es precisamente lo que se busca.

Después del periodo de tiempo determinado, cada grupo cambia de mesa y de actividad, así como de tutor, lo que permite que al final de la sesión, de una hora de duración, hayan rotado y participado en 4 actividades distintas, cada una sobre un tema y asignatura específica que se esté trabajando en esa sesión. El éxito como agrupamiento heterogéneo de inclusión ha quedado probado por diferentes estudios científicos y es un rasgo característico de la escuela rural (Hamodi y Aragués, 2014; Troman y Jeffrey, 2007). Entre muchos de sus resultados beneficiosos encontramos la mejora del rendimiento académico, incremento de la solidaridad y motivación entre el alumnado, reducción de conflictos en el aula y la transformación de las relaciones comunidad-escuela (Gil, Grañeras Pastrana y Díaz-Caneja, 2011).

Para el alumnado es una actividad muy divertida y les motiva trabajar así. Realmente ellos no la ven como una clase al uso, pero en esa hora te da tiempo a repasar y trabajar mucho más contenido que en cualquier otra clase, es una pasada. (Profesora.4º E.P.)

Es una buena experiencia participar con el alumnado para obtener nuevos conocimientos de una manera lúdica y divertida, aprendemos de ellos y ellos de nosotros como voluntarios. Están ilusionados cuando entras en el aula, ya que las actividades que se realizan no son las mismas que el resto de los días. Además, valoro mucho al profesorado porque tiene que diseñar todas las actividades, sin ellos tampoco sería posible llevarlo a cabo. (Voluntaria de grupos interactivos).

Participar en los grupos interactivos ha sido una experiencia muy bonita, en la que me he encontrado muy bien a la vez que he aprendido trucos y estrategias de aprendizaje por parte de los niños y su profe. (Voluntaria de grupos interactivos).

En el centro, cada curso tiene una hora semanal de grupos interactivos y el grupo de voluntarios suma un total de 28 personas que acuden al centro y se reparten por todas las clases para desempeñar esta función. En concreto, en el curso de 4º de Primaria los grupos interactivos se realizan junto con el grupo de 3º, creando grupos multinivel.

El alumnado otorga un gran valor a los compañeros, al aprendizaje de y con los otros y al logro personal (Abós et al., 2017). El alumnado de todo el colegio está ya totalmente acostumbrado a esta dinámica, puesto que llevan diez años formando parte de la Cda y, por lo tanto, desde la etapa de Infantil realizan los grupos interactivos, tratando de ellos con total normalidad y confianza.

Mi tutora me ha presentado a las voluntarias que vienen a clase. Se conocen de toda la vida porque son vecinas del pueblo y se nota que tienen mucha confianza, de la misma manera todo el alumnado conoce de sobra a los voluntarios. (Diario de campo 19/02/24)

Lo que más me gusta es la alegría y la emoción del alumnado cuando llega la hora de grupos interactivos...después de 10 años, estamos consiguiendo arraigar las actividades en el pueblo, los grupos interactivos ya son identidad propia del colegio. (Directora del centro)

Las relaciones sociales que se crean y llevan formándose durante años se reflejan claramente en el aula, el alumnado y el profesorado, generando un ambiente muy familiar. Las interacciones colaborativas que se llevan a cabo para la consecución de entornos educativos más inclusivos fomentan las actitudes de respeto mutuo, solidaridad y aceptación de la diversidad (Gil, Grañeras Pastrana y Díaz-Caneja, 2011).

A los voluntarios los grupos interactivos les dan la vida. Hay gente que, si no fuera por esa hora, apenas saldría de casa, muchos viven solos y para ellos es súper enriquecedor... Como conocen a los niños, hasta se saludan y hablan por la calle. También los voluntarios valoran nuestro trabajo de otra manera después de haber estado en clase. (Profesora de 2º E.P.)

Para mí ha sido una experiencia maravillosa, me gusta conocer a los niñ@s del pueblo más de cerca... verlos crecer es lo mejor y encima son super divertidos. (Voluntario de grupos interactivos).

La hora semanal de grupos interactivos cambia mucho la dinámica y el ambiente de clase, ya que la tutora pasa a ejercer un rol en segundo plano y los protagonistas pasan a ser los voluntarios, quienes enseñan al alumnado (Moreno, 2016). Se aprecia incluso cómo la actitud de todos los agentes implicados cambia y se puede sentir un ambiente más distendido y de juego, que es diferente a la dinámica habitual del aula.

Aparte de aprender más, aprendemos jugando, me parece una forma muy divertida de hacerlo y además estamos con nuestros amigos. (Alumno 4º E.P.)

La temática de los grupos interactivos y el contenido que se trabaja depende mucho de las necesidades individuales de esa clase y el momento del curso en el que se encuentre, pero siempre se intenta que haya una base con una actividad de matemáticas, otra de lengua, otra de competencia digital y, este curso, debido al proyecto de centro, la última base era un juego de mesa. A menudo se hacen actividades interdisciplinares, integrando diferentes áreas para trabajar (Martín-Moreno Cerrillo, 2002).

Una de las creaciones aportadas por la autora de esta investigación fue un tablero de parchís para grupos interactivos. Se puede usar para trabajar todos los temas que se desee, en este caso se ha jugado al parchís para el cálculo mental con operaciones básicas y también para trabajar las horas.



Imagen 1. Uno de los grupos interactivos jugando al parchís.

En el centro, los grupos interactivos empiezan en octubre y han acabado a finales de abril porque a partir de mayo empieza la recolecta de la cereza y la mayoría de los voluntarios trabajan en la campaña de recolección.

Ahora que ya conozco a muchos de los voluntarios de los grupos interactivos, les saludo como una más y me los encuentro paseando por el pueblo o a la salida del colegio cuando van a recoger a sus hijos y mantenemos conversaciones cotidianas y agradables. Cuando ambos sabéis quiénes sois, se crea un vínculo diferente. (Diario de campo 17/04/24).

A pesar de que no se ha podido estar el curso entero, estos meses han sido suficientes para experimentar cómo cada semana se iba creando un vínculo de mayor calidad entre los voluntarios, profesorado y alumnado. En algunos casos los vínculos ya existían previamente y, en otros, han surgido durante este curso. También he sido partícipe y testigo de cómo estas relaciones se han ido construyendo gracias a las diversas prácticas (Martín-Moreno Cerrillo, 2002).

## 2.4.2. Tertulias literarias dialógicas

Esta segunda actividad educativa de éxito consiste en actividades de lectura dialógica basadas en dos principios: el uso de textos de la literatura clásica universal para la lectura y, una vez leídos, compartir los significados, interpretaciones y reflexiones de los lectores. En el colegio hay tres grupos diferenciados de tertulias literarias dialógicas: por un lado, todos los cursos realizan sus tertulias, adaptando los libros al nivel del alumnado. Infantil hace las tertulias semanales y Primaria y Secundaria cada quince días. El claustro de profesores realiza sus tertulias literarias dialógicas una vez al mes y el tercer grupo de tertulias está formado por un grupo de voluntarios, familiares y miembros de la comunidad educativa.

Normalmente leemos un libro por curso, al ser cada quince días, tiene que estar todo programado para que a final de curso lo acabemos. Es una lectura más lenta pero mucho más profunda y significativa. (Profesora 4ºE.P.)

El funcionamiento de las tertulias es el siguiente: se elige un libro o texto que va a ser el que se trabaje a lo largo de todas las sesiones. Antes de cada reunión, la clase acuerda la cantidad de páginas que se leerán para el día de la siguiente tertulia: la frecuencia puede ser semanal o quincenal. Cada participante lee el texto en casa y selecciona los párrafos que más le han gustado o que han llamado su atención, para compartirlos en la reunión con los demás compañeros/as. La lectura debe ser comprensiva y en detalle, de manera que permita al estudiante reflexionar, sacar conclusiones y poder dialogar acerca del mismo. Durante la reunión, los participantes se sientan en círculo. Hay un moderador, que suele ser generalmente el tutor/a pero podría ser un alumno. Este es el encargado de dinamizar, dar el turno para hablar, anotar el orden de intervención, etc. Cada participante se compromete a leer su párrafo seleccionado y explicar por qué lo eligió, mientras que los demás pueden responder/comentar el párrafo compartido.

Sin duda, las tertulias es una herramienta que te obliga a leer con mucha más atención...al final tú sabes que vas a tener que hablar delante de todos y para eso tienes que haber hecho una lectura comprensiva y reflexiva, por lo que los estudiantes se esfuerzan más y se lo preparan en casa. (Profesora 4ºE.P.)

Las tertulias son una actividad complementaria a la asignatura de Lengua y dependiendo de lo que se quiera trabajar, se puede modificar el contenido y las diferentes formas de llevarla a cabo. En el centro el alumnado suele tener que redactar qué es lo que más les ha gustado, lo que menos y a qué les ha recordado.

Hay una niña de otro colegio que lee más despacio y nosotros leemos un poco mejor, pero no pasa nada, porque todos somos iguales y nosotros al principio tampoco leíamos muy bien. (Alumna 4ºE.P.)

Respetamos el turno de voz y las opiniones. Nosotros les hemos enseñado las tertulias al colegio nuevo que ha empezado este año. Al principio nadie quería hablar, les daba vergüenza... pero en seguida, cuando nos vieron a nosotros, cogieron la marcha y ahora lo hacen muy bien, ya saben cómo hacerlo solos. (Alumno 4ºE.P.)

Vemos cómo a la hora de llevar a cabo estas prácticas, el profesorado las adapta y enfoca según las necesidades específicas del alumnado, teniendo en cuenta sus características particulares y la situación en ese momento (Matías y Vigo, 2020). De la misma forma, dependiendo del tipo de relaciones que se den en el contexto, las estrategias que se usan varían (Vigo y Soriano, 2015) y se pretende fomentar un sentido de comunidad. Las prácticas creativas grupales son una forma de responder a la diversidad del alumnado (Vigo y Soriano, 2014).

#### **2.4.3. Proyecto educativo de centro: proyecto DRACO**

El proyecto de centro de este curso acoge la temática de juegos de mesa, pero ambientados en el Valle del Jerte, donde se encuentra el pueblo al que pertenece el centro y las localidades de alrededor. Este proyecto implica a todos los cursos, que se han repartido diferentes juegos de mesa en función de la dificultad y la edad. La presentación del proyecto comenzó el primer día de curso, ambientado en el personaje Draco, quien le da nombre al proyecto y les va contando, a través de retos, lo que tienen que hacer a lo largo del curso.

La idea que persigue este proyecto es crear una colección variada de juegos de mesa ambientados en las tradiciones, cultura, elementos naturales y características principales del Valle del Jerte. Toda esta potenciación para crear un currículo escolar en donde el valor cultural, natural y social de la localidad tiene cabida, garantiza la transmisión cultural y potencia el arraigo y el sentimiento de pertenencia en la localidad (Boix, 2003; Moreno, 2021). El colegio va a ceder los juegos al ayuntamiento para poder conservarlos en el museo del pueblo y que estén a disposición del público. La colección ha sido creada durante las horas de grupos interactivos por las familias, voluntarios, profesorado y alumnado del colegio, de forma que todo el mundo ha aportado algo.

#### 2.4.4. RadioEdu

El centro participa en el proyecto de RadioEdu (<https://radioedu.educarex.es/>), un programa de radio educativa que se desarrolla en los centros educativos de Extremadura. El alumnado hace radio desde sus centros y difunden los *podcasts* a través de sus propios portales web. El proyecto cuenta con 514 portales de radio educativa en la Comunidad Autónoma de Extremadura repartidos en 700 centros: una de las mayores iniciativas de radio educativa del mundo. Esta iniciativa tiene como objetivos mejorar los aprendizajes del alumnado, aumentar su autoestima y autonomía, facilitar la integración de distintas capacidades, la creatividad, el propio conocimiento, el pensamiento crítico y la relación del alumnado con el entorno.

La radio les encanta. El momento de bajar a grabar es muy emocionante para ellos, se creen periodistas y reporteros. Se nota que quieren hacerlo bien porque saben que luego eso se emite y lo escucha mucha gente, lo cual les motiva también a la hora de preparar las cosas. Es una de las herramientas más potentes que tenemos en el colegio para trabajar la expresión y comunicación oral. (Profesor encargado de la radio)

El centro tiene habilitada desde hace tres años una sala insonorizada con todo el equipo necesario de radio: 6 equipos completos de cascos y micrófonos, mesa técnica, etc. La radio se usa como un recurso complementario para todos los cursos y diferentes asignaturas.

Ha sido un éxito el programa de radio con el cantante, el primer día ya tenía mil reproducciones. Lo ha escuchado mucha gente de fuera de Extremadura...A nivel de centro nos da mucha visibilidad, nos han llegado a contactar otros colegios interesados en ver cómo funciona todo el tema de la radio. (Profesor encargado de la radio)

Se observa cómo, cuando las actividades escolares se hacen interesantes y motivadoras, el alumnado tiene un mayor entusiasmo, se esfuerza más y dan importancia a que dichas actividades sean compartidas, no individuales (Abós et al., 2017; Martín-Moreno Cerrillo, 2002). Todas estas prácticas se realizan en grupo de forma cooperativa, en el centro abundan las prácticas colaborativas más que las individuales.

#### 2.4.5. Prácticas de interacción entre la escuela y el entorno

Aparte de los proyectos y prácticas que se han descrito anteriormente, en este apartado se recogen las actividades puntuales que se han llevado a cabo en el centro

y que han implicado al contexto y agentes externos al centro. Estas actividades han sido seleccionadas porque cumplen con las características de todo lo que se está analizando y ponen en valor las relaciones escuela-comunidad. El colegio colabora y tiene presentes las interacciones y participación con agentes del exterior y cuenta constantemente con su ayuda para actividades que fomentan el aprendizaje de todo el alumnado y la comunidad.

Para celebrar el Día de Extremadura, los cursos de Infantil y el primer ciclo de Primaria fueron a visitar la residencia de mayores y el centro de día del pueblo. Estuvieron cantando canciones tradicionales del folclore regional, hablando y pasando un rato con ellos. Muchos de los niños tenían abuelos/as, tíos/as en la residencia o se conocían por haber sido vecinos, conocidos de algún familiar etc. Además, varias madres de estudiantes trabajan en la residencia, lo que favorece más la interacción y vínculos entre el colegio y la entidad. Se suele hacer este tipo de visitas una vez cada seis meses.

Por otro lado, en la clase de 4º de Primaria, en la asignatura de Conocimiento del Medio, el alumnado estaba estudiando el tema de la política en España, las comunidades autónomas y cómo se gestiona a la ciudadanía, así que redactaron una carta formal al alcalde del pueblo pidiéndole que concertara una cita con ellos en el ayuntamiento para que les pudiera explicar cómo funciona la alcaldía, la gestión de los municipios, el padrón, etc. Todos conocen y saben quién es el alcalde, pero nadie de esa edad tendría una conversación sobre política con el alcalde fuera de un contexto educativo.

Por otro lado, cada curso celebra las jornadas de “desayunos saludables” en el colegio: durante dos semanas, cada mañana un curso desayuna en el colegio. Toda la comida la compra el colegio y el desayuno lo preparan voluntarios que son padres, madres o familiares de esa clase, que vienen antes al colegio para prepararlo y desayunan todos juntos. Cada año van rotando y vienen voluntarios diferentes.

Además, se recibió la visita de un chico del pueblo que es policía nacional en Madrid y explicó en qué consistía su trabajo, dio una charla sobre seguridad y pudieron hacerle preguntas. De la misma forma, un padre de una alumna organizó una exposición del equipo de Guardia Civil de Tráfico donde se mostraron los coches, las motos y el equipo. Al alumnado le llama la atención sobre todo ver cómo una persona que conocen porque es vecino del pueblo ha acabado desarrollando su

carrera profesional hacia un determinado camino y les acerca a las posibilidades y motivaciones a las que aspiran para su futuro.

En febrero se celebró el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia y hubo visita de una científica dedicada a investigar los cultivos de cerezos y todo lo que implicaba su mejora para un mayor rendimiento en su explotación. Al alumnado les llamó mucho la atención porque la cereza es algo que pertenece a su día a día y muchos no sabían la importancia que tienen los estudios para realizar algunas tareas de la agricultura.

Todos estos ejemplos reflejan y reafirman la interacción real que hay entre la escuela y la comunidad educativa, y permiten ver cómo el centro se involucra en que esta participación sea cada vez mayor, más variada y enriquecedora para todos. Aparte de los mencionados, en el desarrollo general se tiene en cuenta y relaciona los conocimientos con el contexto y entorno más cercano del alumnado (Abós et al., 2017; Rubio, 2021). Como se ha podido observar, el centro colabora con el ayuntamiento, asociaciones, centros o negocios de alrededor. Esta participación comunitaria es necesaria (Bustos, 2011) e implica una transferencia de poder hacia esos servicios locales (Durstun, 2002). En concreto, esta participación comunitaria que se ha recogido y llevado a cabo, se denomina participación educativa y se caracteriza por que las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado y en su propia formación. Este tipo de participación es uno de los que más contribuyen al éxito escolar (Gil, Grañeras Pastrana y Díaz-Caneja, 2011).

#### 2.4.6. Formulario

Para acabar con el análisis de la información recogida, a continuación, se redactan y analizan los datos obtenidos gracias al formulario que han rellenado 33 personas voluntarias de la comunidad educativa del centro. Estas personas conforman un abanico de participación y visión completa de todo el centro: desde la etapa de Infantil hasta la de Secundaria e incluso también hay participantes del AMPA y tertulias dialógicas de adultos, por lo que el conjunto de datos es rico y variado. La relación directa de los encuestados con el centro es variada: hay familiares, vecinos del pueblo, antiguos alumnos y profesores, pero la mayoría (30,3%), son padres/madres de estudiantes actuales del centro.

Según reflejan las respuestas, se destaca una mayor participación en los cursos desde Infantil hasta 6º de Primaria, aunque se va reduciendo conforme los cursos son más altos, y las actividades que cuentan con mayor participación por parte de los voluntarios son los grupos interactivos (72,7%), las tertulias dialógicas (54,5%) y los desayunos saludables (42,4%). Se puede decir que la red de voluntarios que empezó hace más de 10 años durante el curso 2012-2013 está bien consolidada y asentada, ya que más de la mitad de ellos lleva participando 5 años o más con el centro y la mayoría lleva participando de 3 a 5 o más años.

El 90,9% de los encuestados afirma que, gracias a su participación en estas actividades, ha podido conocer más o se siente más cercano al claustro de profesores del centro. Siguiendo la misma línea, el 93,9% afirma que ha estrechado lazos de unión y se siente más cercano al alumnado del colegio con el que ha colaborado. El 81,8% dice haber conocido más a otras familias del centro gracias a este tipo de actividades y su participación en ellas. Finalmente, el 97% de los encuestados dice que se siente mucho más integrado en la comunidad educativa en general después de su participación en ella. Estos porcentajes tan altos se oponen a algunos de los rasgos que Bernal (2009) considera como inconvenientes de la escuela rural: poca implicación en el desarrollo y cultura del pueblo o poco apoyo al equipo directivo y profesores itinerantes. Estas características no se cumplen como inconvenientes o negativas en esta escuela rural, sino todo lo contrario.

En definitiva, estos resultados reflejan claramente una trayectoria positiva fruto de esta participación. Todos siguen la misma línea: el claro reconocimiento del potencial de las familias y los beneficios que estas prácticas tienen en todos los agentes y aspectos de la comunidad educativa (Álvarez y Vejo, 2017), creando un sentimiento de pertenencia y arraigo con el medio que se ha formado sobre todo gracias al interés del profesorado en hacerlo realidad.

Cuando se pide a los encuestados que valoren en una escala del 1-10 cuán enriquecedora ha sido esta experiencia para ellos, todos han respondido con un rango de valores del 7-10, siendo el 10 (máxima puntuación) la más votada (57,6%). Esto se traduce en una transformación educativa muy positiva que poco a poco se va dando en el entorno. Este es el objetivo principal que persigue una Cda: transformar el entorno en todos los aspectos y a todos los agentes implicados.

Respecto a la pregunta de si después de su participación en estas prácticas los encuestados valoran más la figura y el papel del profesorado, la mayoría de ellos

(63,3%) afirma valorarla más y el resto la valora igual que antes. En este sentido, se destaca la importancia del profesorado en el desarrollo de estas prácticas. Podemos ver cómo, gracias a la colaboración del profesorado con los otros agentes (Álvarez y Vejo, 2017), la calidad del servicio educativo y percepción del docente mejora (Moreno, 2016) y se valora más su papel y figura (Vigo y Thurtson, 2016).

El 93,9% de los encuestados considera que, en el pueblo, el colegio es un agente de cambio capaz de potenciar aspectos sociales, culturales, educativos y familiares más allá de sus cuatro paredes. La escuela se reconoce como agente educativo de principal importancia en el pueblo, que pone en valor las tradiciones y conservación del patrimonio cultural local, y las familias así lo reconocen (Moreno, 2021; Vigo y Soriano, 2015).

En otra de las preguntas, los encuestados han podido comentar brevemente cómo ha cambiado su percepción y visión del centro desde que han participado. La respuesta a grandes rasgos es una visión mejorada y más positiva del centro cada año. Han podido vivir de primera mano la realidad educativa del centro, valorando el esfuerzo, trabajo y profesionalidad del profesorado en un centro que reconoce, acoge, escucha y está abierto a las personas que no son profesores o alumnado del mismo, haciéndoles sentir una parte muy importante de la comunidad educativa (Matías y Vigo, 2020; Vigo y Soriano, 2015).

Yo era nueva en el pueblo y no conocía mucho ni las costumbres ni a la gente. Mi percepción cambió a mejor porque tanto el centro como los alumnos y las familias me acogieron y me ayudaron a formar parte de ello. (Encuestada)

Aparte de conocer a gente nueva y sentirse acogidos, los encuestados dicen haber visto un claro cambio a mejor respecto al proceso actual de enseñanza-aprendizaje y de trabajo en el aula con el alumnado respecto a hace unos años.

Desde que tuve a mis hijas en el cole hace 31 años he participado, así que tengo una buenísima percepción y visión del cole de nuestro pueblo. (Encuestada)

Para mí ha supuesto un crecimiento personal y profesional. Como docente, era un sueño por el que trabajé con ahínco consiguiendo para mi pueblo mi centro educativo, mi colegio de la infancia... La transformación del centro y el entorno en una CdA donde el diálogo, consenso, éxito educativo y los aprendizajes de máximos se tienen en cuenta. Ahora, como voluntaria del centro, supone seguir apostando por lo que siempre trabajé. (Exprofesora del centro e impulsora de la Cda).

Finalmente, los encuestados han podido describir qué ha supuesto para ellos la participación en este tipo de actividades, cómo lo han vivido y qué conclusiones extraen de su experiencia. En las respuestas se destacan diversos aspectos, pero, sin

duda, la palabra más repetida para describir la experiencia ha sido “enriquecedora”. Los encuestados afirman que esta ha supuesto un aprendizaje y experiencia personal satisfactoria, reconfortante, gratificante y muy positiva.

Los encuestados consideran que, aunque en un primer momento han sido ellos los que han ido al centro a ayudar al alumnado, realmente son ellos quienes han aprendido del alumnado y del profesorado estrategias, trucos o contenidos que tenían olvidados o desconocían. Reconocen que el centro da cabida a todos y se forma un sentimiento de comunidad y pertenencia. Por otro lado, los que son familiares del alumnado reflejan la ilusión y felicidad que estos muestran al participar sus familiares o conocidos en actividades del colegio junto a ellos. De la misma forma, se resalta el importante papel que esta participación tiene en la comunidad a nivel de inclusión en el pueblo.

En definitiva, los resultados revelan que el territorio rural necesita de la escuela rural, la cual, en el desarrollo de su actividad, ofrece un servicio fundamental y contextualizado a la población y es un elemento clave que forma parte del capital territorial (Rubio, 2021). Por último, para obtener un análisis de la información más completo y profundo, se ha podido recoger *feedback* por parte del profesorado respecto a los resultados obtenidos del formulario. El profesorado, al ser partícipe y estar implicado en todo momento en la investigación, ha colaborado hasta el final y he querido que pudieran conocer las respuestas, ya que es una información muy valiosa y útil para ellos.

Me gusta ver cómo la gente valora todo esto... Los resultados me enorgullecen en todos los sentidos, ya que el colegio es mi segunda casa: yo soy exalumna, fui estudiante en prácticas y ahora soy tutora, directora y madre de alumnos del centro. Ver cómo ha cambiado el cole desde hace 30 años y que se refleje en esto es un sentimiento maravilloso. (Directora del centro)

El análisis e interpretación de estos datos han permitido obtener unas conclusiones finales de la investigación que abarcan todo el contexto de la escuela rural y, en concreto, el de este centro.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido alcanzar los objetivos que se habían planteado desde un principio. Basándose en el contexto de la escuela rural, se ha podido verificar la particularidad de este entorno y su gran diferencia respecto a un centro

urbano en cuanto a organización, tipos y estructura (Bernal, 2009; Lorenzo, 2021), resaltando la riqueza de participación comunitaria que la escuela rural presenta (Giró et al., 2016). Partiendo de este escenario y a través de un método cualitativo de investigación, se ha podido alcanzar el primero de los objetivos: *“identificar las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el centro basadas en la enseñanza creativa e innovadora”*.

Se ha dado voz a las prácticas educativas de éxito que el centro lleva realizando más de diez años gracias a la Cda y que, sin duda, contribuyen de forma muy positiva a la transformación educativa del centro y todo su entorno: grupos interactivos, tertulias dialógicas, talleres, desayunos saludables, colaboración con servicios del entorno, etc. Muchas de estas prácticas se realizan de forma rutinaria y forman parte de la filosofía del centro, y aunque para ellos estén interiorizadas, no deja de sorprender cómo los beneficios y efectos positivos derivados del desarrollo de estas actividades siguen estando presentes y el ambiente sigue mejorando después de tantos años (Gil, Grañeras Pastrana y Díaz-Caneja, 2011). Las prácticas están más presentes en los ciclos de Educación Infantil y Primaria, reduciéndose la participación en el ciclo de la ESO, aunque esto también es debido a causas naturales relacionadas con la disponibilidad y currículo del alumnado de estos cursos.

Se reconoce por supuesto, el primer aspecto que describe a la escuela rural: ha quedado probado que es un agente de innovación e inclusión en todo su entorno (Domingo, 2012). De la misma forma, se ha analizado la figura del docente como agente imprescindible en la escuela rural (Abós et al., 2017), de las relaciones que de ahí se crean y del éxito de sus prácticas, así como de acoger y crear un sentimiento de pertenencia y participación (Vigo et al., 2015). Siguiendo la línea que afirmaba la gran riqueza que aporta la participación de las familias en la escuela (Bustos, 2011; Matías y Vigo, 2020; Moreno, 2021), se ha podido comprobar cómo efectivamente, esta participación y colaboración de los servicios locales y comunidad educativa es clave en todo el funcionamiento del centro y, sobre todo, gracias al papel que juega la Cda a la que pertenece el centro, que representa el nivel más alto de participación comunitaria (Giró et al., 2016).

La investigación realizada permite afirmar que el cuarto aspecto que se identificaba como característico de la escuela rural también se cumple: la escuela se relaciona con todos los aspectos de su entorno y a la vez, este último es capaz de influir en el aprendizaje y desarrollo educativo del alumnado en el centro. En

definitiva: escuela y entorno son dos elementos vinculados que se enriquecen de forma recíproca y bidireccional.

Por otra parte, gracias a la consecución del segundo objetivo: “*analizar cuál es la visión y actitud sobre estas prácticas por parte de los agentes implicados en las mismas*”, se ha podido conocer la opinión y visión que tienen los agentes educativos respecto a estas prácticas y su papel en el centro. Todos los agentes están integrados, son imprescindibles y forman una parte esencial de un engranaje que necesita de su total colaboración e implicación para funcionar correctamente. Las sinergias que se forman dentro y fuera del centro derivadas de la convivencia son el escenario perfecto para que se desarrollen tanto personal como profesionalmente todos los agentes implicados (Vigo y Thurtson, 2016).

Por último, cabe resaltar que las opiniones y concepciones que se tienen de este centro educativo son muy positivas, enriquecedoras y optimistas. La investigación ha alcanzado una dimensión mucho mayor de la que se esperaba, creando un espacio donde opinar libremente y conocer las concepciones que se tienen de las prácticas que se desarrollan y por ende, del centro. El alumnado, profesorado y comunidad educativa conciben las prácticas como herramientas capaces de enriquecer a todos en diferentes aspectos. Todos los agentes implicados han creado este espacio común capaz de transformar las vidas de quienes participan en él.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Olivares, P., Torres Sabaté, M. y Fuguet Busquets, J. (2017). “Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado”. *Sinética revista electrónica de educación*, 49, pp. 1-17. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). “¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas”. *Aula Abierta*, 45(1), pp. 25-32. Disponible en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11560/10748>
- Beach, D. y Vigo, M. B. (2018). “Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI”. En: Llevot Calvet, N. (Dir.). *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*. Universitat de Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 225-236. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Bernal, J. L. (2009). “Luces y sombras en la escuela rural”. En: Hernández Blasco, M. (Coord.). *Encrucijadas y respuestas: Jornadas sobre Educación en el Medio Rural*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 13.

- Boix, R. (2003). “Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local”. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1, pp. 1-8. Disponible en: <https://enxarxats.intersindical.org/escolarural/ERYterritorio.pdf>
- Bustos, A. (2011). “Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), pp. 105-114. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/207391>
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). “Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Monográfico dedicado a Comunidades de Aprendizaje), 67, pp. 19-30.
- Domingo, V. (2012). “La escuela rural, modelo de escuela inclusiva”. *Quaderns Digitals*, 71. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Durston, J. (1995). “La participación comunitaria en la escuela rural”. *Educación, eficiencia y equidad*, Santiago: CEPAL/OEA/Ediciones Sur, pp. 119-147. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11362/1767>
- 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.
- Furlan, A. y Ezpeleta, J. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago (Chile): UNESCO; OREALC.
- Gil, N., Grañeras Pastrana, M. y Díaz-Caneja, P. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Giró Miranda, J., Mata Romeu, A., Vallespir Soler, J. y Vigo Arrazola, B. (2016). “Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación”. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 2, pp. 65-89. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Guerra, D. y Villasmil, L. (2009). “Estrategias docentes y construcción del saber en estudiantes de la carrera de Educación Preescolar”. *Innovación y Gerencia. Revista científica arbitrada*, II(1), pp. 104-124.
- Guerrero, M. A. (2016). “La investigación cualitativa”. *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador*, 1(2), pp. 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hamodi, C. y Aragués, S. (2014). “La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos”. *Palobra*, 14, pp. 46-61. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.14->
- Lorenzo, J. (2014). *El Movimiento de Renovación Pedagógica «Aula Libre» (1975-2000): contexto, discursos y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Lorenzo, J. (2021). “Organización, gobernanza y liderazgo en la escuela rural”. En: Abós, P, Boix, R., Domingo, L, Lorenzo, J y Rubio, P. (Auts.). *El Reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Barcelona: Graó. Crítica y fundamentos, 54, pp. 79-108.

- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2002). Claves para la calidad de los centros educativos rurales. En Lorenzo Delgado, M. et al.: *Liderazgo educativo y escuela rural*. Vol. II. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 60.
- Matías Solanilla, E. y Vigo Arrazola, 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), pp. 90-106. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Moreno, C. (2016). “Prácticas de enseñanza en una escuela rural inclusiva: participación de las familias”. *Revista Inter-universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 10(1), pp. 43-54. Disponible en: [https://www.grupo-edi.com/anuario\\_list.php?ano=2016\(1\)](https://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2016(1))
- Moreno, C. (2021). “El valor del contexto social, cultural y natural en las escuelas ubicadas en el territorio rural”. *Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 35, pp. 17-21. Disponible en: <https://feae.eu/wp-content/uploads/2022/04/Forum-Aragon-35-.pdf>
- Olivares, P. A. (2007). “La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado?”. *Aula Abierta*, 35, pp. 83-90.
- Ortega Prieto, M. A. (1995). *La parienta pobre. (Significante y significados de la Escuela Rural)*. Madrid: MEC/CIDE.
- Reyes García, F., Vera Guadrón, L. J., y Colina Caldera, E. R. (2014). “Estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada”. *Opción*, 30(75), pp. 55-74.
- Rubio, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En, Abós, P, Boix, R., Domingo, L, Lorenzo, J y Rubio, P. (Auts.). *El Reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Barcelona: Graó. Crítica y fundamentos, 54, pp. 11-31.
- Tonucci, F. (1996). “Un modelo para el cambio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, pp. 48-51.
- Troman, G. y Jeffrey, B. (2007). “Qualitative Data Analysis in Cross-cultural Projects”. *Comparative Education*, 43(4), pp. 511-525.
- Vigo Arrazola, B. y Soriano Bozalongo, J. (2015). “Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools”. *Ethnography and Education*, 10(3), pp. 325-339. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- Vigo Arrazola, B. y Soriano Bozalongo, J. (2014). “Teaching practices and teachers’ perceptions of group creative practices in inclusive rural schools”. *Ethnography and Education*, 9(3), pp. 253-269. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>
- Vigo Arrazola, B., Diestre, B. y Thurtson, A. (2016). “Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246341>