



## USO DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA EDUCACIÓN RURAL EN ESPAÑA

### USE OF TEXTBOOKS IN RURAL EDUCATION IN SPAIN

Por: Francisco Javier García Prieto

fjavier.garcia@dedu.uhu.es

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7427-830X>

**Currículo:** doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva, España. Trabaja en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación en la Universidad de Huelva. Imparte materias relacionadas con la didáctica, el currículo y la atención a la diversidad. Entre sus líneas de investigación se encuentran el estudio del currículo, los materiales curriculares, la innovación educativa y la escuela rural.

Por: Francisco J. Pozuelos Estrada

pozuelos@uhu.es

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1259-9917>

Página personal: <http://www.uhu.es/francisco.pozuelos>

**Currículo:** doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva, España. Trabaja en el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Imparte materias relacionadas con el currículo y la didáctica. Sus líneas de investigación versan sobre el currículo integrado, gestión curricular y cultura de escuela, innovación educativa y materiales curriculares.

Por: Carmen Álvarez-Álvarez

carmen.alvarez@unican.es

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

**Currículo:** doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo, España. Trabaja en el Departamento de Educación de Universidad de Cantabria, España, en tareas de docencia e investigación. Sus líneas de investigación son las relaciones teoría-práctica en la enseñanza, la animación a la lectura, la organización escolar y la escuela rural.

**Recibido:** 18 de enero de 2017. Aceptado para su publicación: 8 de julio de 2017.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/707>

#### Resumen

La educación rural se define por su diversidad e invisibilidad. Todo intento de homogeneizar la escuela rural está dirigido a responder con estereotipos que en poco se corresponden con el análisis concreto de cada situación, siempre distante de la etiqueta general pretendida. En este artículo situamos la relevancia socioeducativa que está adquiriendo la educación rural y exponemos las diferentes formas que adopta; nos preguntamos por el papel que tienen en la actualidad los libros de texto en este tipo de escuelas, dado que es un recurso ampliamente empleado y característico de un modelo escolar urbano. Diseñamos un estudio cuantitativo que hemos aplicado en escuelas del sur de España, donde indagamos sobre la utilización de este recurso curricular. Los resultados permiten conocer el manejo que se hace de los libros de texto en la actualidad: grado de uso, editoriales habituales, visión de estos, entre otros aspectos. Concluimos que las escuelas rurales emplean este recurso debilitando su esencia;

por ello, finalizamos con una propuesta de mejora que supone un reto para la escuela rural actual: reducir el uso del libro de texto y desarrollar cada vez más proyectos de trabajo.

**Palabras clave:** educación rural, libro de texto, currículo, aprendizaje colaborativo, proyectos de trabajo.

### Abstract

Rural education is defined by its diversity and invisibility. Any attempt to homogenize the rural school is bound to respond on the basis of stereotypes, which in short correspond with the concrete analysis of each situation, always distant from the intended general etiquette. In this article we situate the relevance that rural education is acquiring and we expose the different forms that it adopts, asking for the role of textbooks in these types of schools today, given that it is a resource widely used and characteristic of an urban school model. To answer this question we have designed a quantitative study investigating the use of this resource that we have applied in schools in southern Spain. The results allow us to know the use that is made of textbooks today: degree of use, regular editorials, vision of the same, etc. It is possible to conclude that rural schools use this resource weakening its essence, so we end up with a proposal for improvement that poses a challenge for the current rural school: reduce the use of textbooks and develop more and more work projects.

**Keywords:** rural education, textbook, curriculum, collaborative learning, work projects.

### INTRODUCCIÓN

Aunque la sociedad urbana industrial es mayoritaria, hay un número importante de personas que han optado por vivir en los pueblos. En España, 82% de los municipios son rurales de acuerdo con criterios demográficos y han cambiado notablemente de un tiempo a esta parte. El medio rural supera de manera clara el marco productivo del que se le ha caracterizado y que le ha servido de referencia en tiempos pasados. Hay cambios constantes que remodelan los modos de vida rurales, como el incremento del turismo o el ocio rural, así como las segundas residencias, mientras permanecen culturas y tradiciones.

En la actualidad, la educación rural poco tiene que ver con la de épocas pasadas. Constituye un espacio de posibilidades, lejos de visiones estereotipadas que reiteradamente presentan mitos (Quílez y Vázquez, 2012; Torres, 2011), perspectivas idílicas y bucólicas de la enseñanza rural. Si no se cuenta con escuelas, el medio rural estará destinado a languidecer, porque es un servicio que demanda la población para no abandonar los pueblos. Así lo podemos ver en la cantidad ingente de noticias de periódicos nacionales (*El País*, *El Mundo*, *Público*, *La Vanguardia*, entre otros) en los que aparece información al respecto, casi siempre coincidiendo con el inicio del curso escolar en septiembre. En este sentido, el cierre de unidades en tiempos de crisis es una realidad. Las comunidades, cuando esto sucede, no solo protestan, sino que se comprometen en su defensa para el mantenimiento.

Sin embargo, las transformaciones sociales originadas por las nuevas tecnologías y la crisis económica mundial acontecida en la última década han propiciado la aparición de escuelas rurales más impersonales que se alejan del sentido de pertenencia de la comunidad y que están derivando hacia procesos de hibridación

a los cuales se integran elementos de la educación urbana con las características propias de la educación rural.

Estos elementos que se incorporan y perpetúan, tradicionalmente derivados de la educación urbana, son, entre otros: el libro de texto (es estándar, elaborado para cualquier situación, ya sea rural o urbana); la organización espacial; la alineación del alumnado en bancas separadas, uno detrás de otro en función del manual escolar (modelo factoría); los horarios distribuidos en franjas por disciplinas o asignaturas; y la lógica de la distribución del alumnado –incluso en una clase multigrado con escolares de distintas edades, se les tiende a agrupar por las mismas edades–; es decir, no se prevén todas las posibilidades que habría en un formato menos convencional y de atención a la diversidad propio de la escuela rural, hasta tal extremo que dentro de las paredes de aula recuerda una escuela urbana. Por tanto, es fundamental considerar la raíz socioeducativa de la educación rural, ya que puede llegar a conservar sus peculiaridades (beneficios).

Por otro lado, algunas prácticas culturales habituales en los centros rurales actuales, como el uso mayoritario del manual escolar, también denominado libro de texto, evidencian los procesos de transformación que se están produciendo. Por ello, nos centramos en este material curricular que, debido a una tradición hegemónica, se vincula a modelos técnicos de planificación cerrada y origina una de las polémicas más antiguas en el seno del pensamiento pedagógico entre los sectores más innovadores del profesorado.

El material curricular, y en concreto el uso del libro de texto, constituye hoy uno de los elementos/recursos más estudiados (Martínez, 2008; Martínez, Valls y Pineda, 2009; Valera, 2010; Solaz, 2010; Travé, Pozuelos y Soto, 2015) de nuestras escuelas. Vale la pena mencionar que el término es de procedencia anglosajona; fue utilizado por los docentes españoles desde 1845 (Plan Pidal) como medio básico para organizar la enseñanza.

Sin duda, conocemos lo que plantea un libro de texto, pero no cómo lo usan los docentes en el aula, es decir, suele analizarse este material, pero no su aplicación práctica. Además, no siempre su uso es unívoco a una práctica docente determinada –convencional– de dosificación, con una secuencia basada en el memorismo, reproducción mecánica en las actividades planteadas y corrección, ya que puede emplearse en prácticas distintas.

Esta realidad nos lleva a plantearnos preguntas relacionadas con su uso: ¿cómo se lleva a cabo?, ¿cómo se presenta?, ¿el profesorado utiliza materiales curriculares que él mismo elabora o únicamente se basa en libros de texto?, ¿qué editoriales son las más empleadas? (Martínez, Valls y Pineda, 2009). Para responderlas, tendremos en cuenta las interpretaciones emanadas de la práctica de los propios protagonistas.

En el primer apartado de este artículo abordamos la diversidad de motivos del interés socioeducativo y político por la educación rural que prevalece en la actualidad, ya que existe un regreso importante de personas hacia los pueblos debido al yacimiento laboral, la calidad de vida o a un proyecto vital; estas personas, junto con las que son originarias de las localidades, conforman un magma cultural híbrido y exigen calidad en su educación.

En el segundo apartado presentamos la clasificación de la educación rural en España, que puede mostrar tres posibilidades: unitaria, multigrado y graduada rural. Estas tipologías conviven con la posibilidad de realizar concentraciones escolares,

que son la vía más rentable económicamente. En el tercero describimos el método de investigación, caracterizado por una metodología cuantitativa y un método descriptivo de encuesta aplicado a los docentes de 21 centros rurales de Andalucía.

En el apartado de resultados discutimos el modelo de desarrollo curricular generalizado en la enseñanza rural en el sur de España, una región con un importante porcentaje de población y centros educativos rurales (Corchón, 2000; Bustos, 2006; Vázquez, 2008; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Quílez, 2011; Raso, 2012). Como podemos comprobar en los estudios citados, las revisiones documentales científicas en este marco son diversas y sirven de referencia para obtener un panorama de la escuela rural andaluza (Bustos, 2007; Gallardo, 2011).

Concluimos que las mejores experiencias y propuestas de las que se tienen constancia a pie de escuela van en otra dirección respecto a los patrones convencionales que pautan los libros de texto. Lo anterior genera nuevos escenarios de aprendizaje en los escolares en los que puedan seguir aprendiendo y logren entender su entorno, al adecuar el currículo a situaciones divergentes del contexto mayoritario (urbano), como los proyectos de trabajo (Pozuelos, 2007; Ventura, 2013) o el aprendizaje-servicio, el cual

es una propuesta educativa que reúne intencionalidad pedagógica e intencionalidad de transformación social como elementos básicos que estimulan la cohesión de los diferentes agentes educativos de la comunidad y del territorio. Los rasgos pedagógicos de la comunidad educativa rural y su capacidad de vertebración territorial constituyen un medio adecuado para iniciar e impulsar propuestas educativas de aprendizaje-servicio (Miró y Molina, 2016, p. 33).

Este elemento de diseño y desarrollo curricular puede contribuir decisivamente a la mejora de la educación rural sin que esta pierda su esencia ni reduzca su calidad.

### **MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUALIZACIÓN**

¿Por qué surge de nuevo el interés por el medio rural (reflejado en publicaciones referentes a la temática, medidas oficiales institucionales, estudios sociológicos y demográficos, agricultura ecológica, turismo de fin de semana, y yacimientos laborales no relacionados necesariamente con agricultura, ganadería y pesca)? El medio rural se ha considerado socioeducativamente como un espacio irrelevante donde la escuela rural carece de interés. Algunos artículos científicos y sociales (Jiménez, 2014; García, 2015) hablaban de forma negativa de la educación rural, o bien, como precursora de actividades de naturaleza compensatoria, por ejemplo, de entretenimiento o estrategias de diversión, que trivializan los procesos educativos al reconocerles una validez inferior a la educación en zonas urbanas o periurbanas. Incluso, en publicaciones recientes aún se manifiesta y denuncia su olvido en zonas de América Latina, como Argentina, Brasil, Chile y Perú (ver la sección temática sobre educación rural en la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* [Raczynski y Román, 2014]).

En el sur de España estamos asistiendo a un giro en esta tendencia, motivado por el retorno a los contextos rurales (0.2% en localidades entre 1,000-2,000 habitantes) o el mantenimiento poblacional en ellos por diferentes motivos. La población que vuelve se aleja del tema de la sumisión, del conformismo, del no cuestionar las acciones o circunstancias que se imponen desde fuera de la localidad, de las bajas

expectativas laborales y académicas, o del apego a la tierra –sentimiento patriótico identitario y de pertenencia–. Son personas que reclaman, exigen y buscan para sus hijos calidad de la educación. Vuelven por razones variadas: crisis económica (mayor facilidad de vivir en un medio rural), por la forma o proyecto de vida alternativa, o porque hay nuevas oportunidades laborales que los obligan a retornar.

Ante esta situación, los numerosos congresos, jornadas, seminarios, grupos de investigación y redes de investigadores dedicados a la educación y al mundo rural contribuyen a la generación de conocimiento sobre la enseñanza rural (Lorenzo, 2002; Domingo & Boix, 2015).

Hoy, en el medio rural, las escuelas han adoptado una diversidad de formatos para ofrecer respuestas educativas en los distintos contextos, que van desde la escuela basada en el núcleo familiar (escuelas rurales unitarias) hasta la escuela no rural, pero en el medio rural, como son los centros de educación infantil y primaria (CEIP), es decir, las escuelas graduadas con una línea completa en localidades con una población mayor que las unitarias y con elementos característicos; uno de ellos es su cercanía a buenas vías de comunicación. A medio camino entre estos dos, está la respuesta comunitaria, representada por los colegios rurales agrupados (CRA), de organización multigrado, en los que diferentes localidades cercanas conforman un proyecto compartido. Los estudios de Boix (2004), Bustos (2006) y Barba (2011) aportan definiciones al respecto sobre los modelos de organización escolar en el ámbito rural español (ver figura 1).

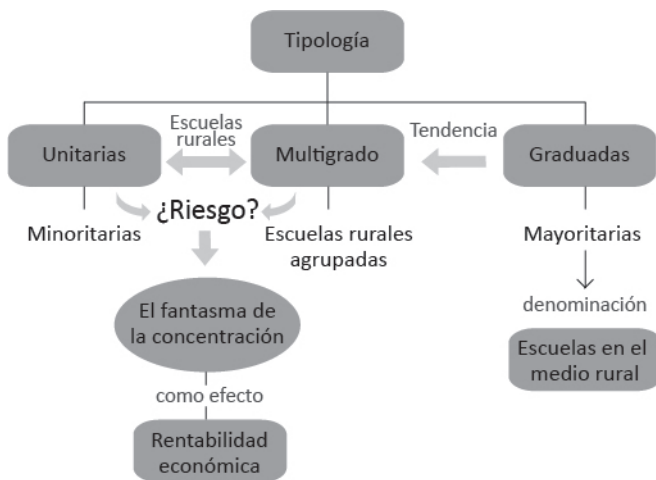


Figura 1. Tipología de educación rural.

Algunos elementos clave de estos modelos de organización de la educación rural en España son los siguientes:

- Unitarias: minoritarias (cerca de 25 escuelas en Andalucía), son residuales en el sistema educativo debido a su tendencia al cierre y desaparición. Coincide con la imagen arquetípica que se tiene de la escuela rural.
- Multigrado: es la tendencia (114 CRA en Andalucía, que abarcan más de

300 localidades). Este modelo ha resistido, sobre todo por la dificultad de trasladar a los niños a diario en transporte escolar. Muchos centros han permanecido por el asentamiento de las familias en los pueblos, lo que ha permitido evitar el cierre de unidades.

- **Graduada:** es la opción mayoritaria (más de 300 CEIP); se sitúan en localidades con una población, en general, de 1,000 a 3,000 habitantes. Los estudiantes se tienen que desplazar a una población mayor de referencia para sus estudios de secundaria. Se define por elementos de normalización –organización, aulas, presión por resultados académicos, tiempos establecidos por disciplinas, entre otros– similares a los de la escuela urbana, funcionarial, burocratizada y racionalista –escuela modelo en la ruralidad–. Cuando se instala en el medio rural, tiene descriptores propios, como ratios bajas (número de alumnos por aula), relaciones socioeducativas frecuentes entre comunidad, familia y docentes, además de admitir y posibilitar articulaciones dinámicas de organización, espacio y tiempo, lo que la diferencia de las escuelas graduadas de contextos urbanos o periurbanos.

En estos tres formatos existe el riesgo de que los gobiernos apuesten por las concentraciones o los agrupamientos verticales como efecto de la rentabilidad económica. Jiménez (2014) advierte que este es uno de los peligros actuales, ya que no consentiría la oportunidad de desarrollo de todas las localidades del agrupamiento, solo en aquella que se sitúa el centro educativo. En este sentido, Rodríguez, Pozuelos y García (2013, p. 4) indican que

los agrupamientos verticales, en la medida que logran congregarse distintas localidades, pueden estar fagocitando y/o difuminando la cultura local de los municipios de menor tamaño por la cultura de la localidad que ostenta la dirección del agrupamiento que, por lo general, tiene una mayor población. Tanto es así que en algunas localidades pequeñas se llegan a cerrar las escuelas en favor de los agrupamientos y el transporte escolar. Estudios internacionales alertan de esta problemática (Amiguinho, 2005; Hargreaves, Kvalsund & Galton, 2009; Provasnik *et al.*, 2007; Santamaría, 2006).

En España se ha comprobado en determinadas regiones –por ejemplo, Castilla y León– cómo la desaparición de las pequeñas escuelas rurales ha perjudicado la propia existencia de la localidad; el cierre de la escuela lleva a que los habitantes opten por vivir en otros pueblos que les ofrezca servicio educativo. Es frecuente que se realicen llamamientos en los medios de comunicación que incentivan la incorporación de familias con hijos para evitar la clausura de la escuela local por los perjuicios socioeconómicos y culturales que esto acarrea (Bustos, 2007).

La enseñanza multigrado, que suele darse en gran número de los colegios rurales agrupados, es un proyecto en construcción permanente desde los años ochenta, y “es la mejor respuesta socioeducativa, ya que referirse a las unitarias, lleva a un formato con tendencia a desaparecer. Las graduadas en el medio rural, como centros escolares, sufren un notable proceso de hibridación, que en buena medida recuerdan a una escuela más convencional” (García y Pozuelos, 2015a y b, p. 50).

Uno de los elementos más representativos en un centro educativo es el material curricular y en concreto los libros de texto, que uniformiza a todas las escuelas, las hace iguales, porque el conocimiento que generan es prácticamente idéntico en todos, sin importar el contexto. Este trabajo diagnostica la utilización y elaboración de materiales curriculares y otros recursos alternativos (naturales, de elaboración propia, digitales) por parte de los docentes rurales en las diferentes etapas educativas: infantil, primaria y primer ciclo de secundaria. Esta realidad lleva a plantearnos: ¿cómo se emplean?, ¿cómo se presentan?, ¿las imágenes y el contenido del libro de texto deforman la realidad rural/urbana?, ¿qué tipo de enseñanza se ofrece con su uso?

Escudero (2006) afirma que los medios educativos y los materiales didácticos, en general, desempeñan un papel virtualmente importante en el diseño del currículo, su disseminación, adopción y adaptación, así como el desarrollo y puesta en práctica de los proyectos educativos. En el imaginario colectivo constituyen uno de los elementos necesarios que facilitan el proceso educativo, pero la realidad es que son prescindibles, ya que se dispone de otras alternativas más funcionales.

Las políticas del libro de texto escolar (Martínez, 2002) y de su gratuidad justifican el uso generalizado de este material curricular. Es una cuestión que ha impedido la decisión de recurrir a otro tipo de materiales de corte más deliberativo. Las pruebas de evaluación estandarizadas y la presión por los resultados académicos consolidan, sin duda, su presencia entre docentes, familias y comunidad educativa. En este estudio compartimos una propuesta alternativa: los proyectos de trabajo, con la finalidad de recuperar la esencia de la escuela al servicio de la comunidad sin perder la relevancia del currículo.

## MÉTODO

Como ya señalamos, el objetivo de este estudio es conocer el papel que desempeñan hoy los libros de texto y otros materiales curriculares en las escuelas ubicadas en el medio rural, sean estas unitarias, multigrado o graduadas; nos interesa conocer el punto de vista plasmado en las concepciones y prácticas docentes. Para indagarlo empíricamente, diseñamos un estudio de naturaleza cuantitativa; conociendo los riesgos, simplificaciones y generalidades que los grandes números de tendencia positivista ofrecen, nos alejamos de esa perspectiva y contextualizamos nuestro estudio en el paradigma interpretativo: los datos se comentan y describen en función de distinta información obtenida y estudios realizados; los elementos de referencia se discuten, triangulan y contrastan con la finalidad de mejorar la escuela rural.

Aplicamos el método descriptivo de encuesta y elaboramos un cuestionario con el propósito de preguntar al profesorado sobre el diseño y desarrollo de materiales curriculares en las aulas. De manera general, planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿el profesorado usa materiales curriculares que él mismo elabora o únicamente se basa en libros de texto? ¿Qué editoriales son las más empleadas? ¿Qué estrategias metodológicas proponen los libros para el medio rural? ¿Qué tipo de currículo generan los manuales escolares? ¿El material curricular elaborado por el maestro parte del estudio del medio donde se ubica la escuela?

Los objetivos de la investigación que dan respuestas a cada una de las dimensiones establecidas se concretan en:

- Señalar las editoriales de uso mayoritario.
- Identificar los materiales curriculares alternativos utilizados.
- Conocer las estrategias metodológicas que proponen los libros de texto y otros materiales deliberativos.

### *Participantes*

La población objeto de estudio estuvo formada por los colegios rurales de la Comunidad Autónoma de Andalucía y para la muestra seleccionada utilizamos un muestreo aleatorio por conglomerados de áreas geográficas, en el cual tuvimos en cuenta el número de docentes y centros de las distintas comarcas. En total, participaron 183 docentes de 21 centros. La distribución del sexo señala predominantemente la feminización del trabajo docente, que representó 73.8% del total de docentes, mientras que el sexo masculino constituyó 26.2. Por niveles educativos, 15.8 correspondieron a la educación infantil, 67.8, a la educación primaria y 16.4, al primer ciclo de secundaria. La ratio de las aulas en las que desarrollan su función fue de 8.72 estudiantes. La antigüedad docente llegó a 11.8 años, la cual se sitúa por debajo de la media de otra tipología de escuelas y explica, así, la inestabilidad de las plantillas.

### *Procedimiento y tratamiento de los datos*

El proceso se organizó en distintos momentos o fases que secuencian el procedimiento: fase de diseño: confección del instrumento para responder a las preguntas de investigación; fase de validación: utilización de la técnica de juicio de expertos y administración de una prueba piloto; y fase de administración en los centros seleccionados de la muestra. La aplicación fue de manera individual, voluntaria y anónima.

Para recabar los datos, formulamos preguntas que pertenecen a un sistema categorial de análisis emergente:

- Editoriales
- Otros materiales empleados
- Estrategias metodológicas
- Relevancia del libro de texto en el aula
- Elaboración de materiales didácticos

### *Instrumento y análisis de los datos*

Para recolectar la información, elaboramos un cuestionario por medio del cual caracterizamos las concepciones y prácticas del profesorado en relación con los materiales curriculares. Su versión definitiva consta de diversas variables administrativas y sociodemográficas (edad, sexo, cargo de gestión, tipología de centro, etcétera) y de un total de 51 preguntas tipo Likert, de las cuales utilizamos las más representativas para este estudio.

Los ítems tienen cuatro alternativas de respuesta, en un dial que se mueve entre los valores “totalmente de acuerdo” y “totalmente en desacuerdo” para los ítems de concepciones y “nunca o casi nunca” y “siempre o casi siempre” para los ítems de práctica docente. Agregamos un espacio para posibles aclaraciones o matizaciones que quieran hacer los participantes como complemento; indicamos el siguiente texto cuando esta información aparecía en



los resultados: docente aclaración cualitativa ítem cuestionario. La fiabilidad medida como consistencia interna fue aceptable en cada una de las categorías. Además, el alfa de Cronbach del cuestionario fue de 0.846, que refleja el alto índice de fiabilidad del instrumento.

De acuerdo con la naturaleza de los datos, para el procesamiento y análisis de la información, empleamos el programa informático SPSS versión 19. Llevamos a cabo un análisis de los ítems a través de los porcentajes y las frecuencias en cada categoría. En seguida, efectuamos un análisis de medias, desviaciones típicas, correlaciones múltiples y de varianza (ANOVA) y empleamos un nivel de confianza de 95%.

## RESULTADOS

Para dar cuenta de los resultados, recurrimos a las categorías que mencionamos en el apartado metodológico y las englobamos en los siguientes epígrafes: tipo de currículo, materiales curriculares, editoriales empleadas y otros materiales. A continuación, ofrecemos un panorama pormenorizado de estos últimos y formulamos una propuesta de cambio.

### TIPO DE CURRÍCULO

Un primer resultado que encontramos es que el currículo está mediatizado por aspectos contextuales que, a veces, pasan inadvertidos, como es la tipología de escuela y su entorno. El currículo simplificado, es decir, basado en un conocimiento elemental y local, está prácticamente desaparecido. Solo se han datado algunos casos puntuales en el medio rural entre los años sesenta y noventa que utilizan el modelo exportado de las escuelas convencionales (Corchón, 2000), pero el academicismo (de los años noventa hasta la actualidad) está muy generalizado a través del libro de texto, las estructuras disciplinares, los exámenes y el individualismo —que contrasta con el número reducido de estudiantes—; cada niño trabaja con su libro de texto y sus exámenes. Veamos algunos datos significativos:

El 27.3% de los docentes opinan que los libros de texto tienen en cuenta y promueven los intereses del alumnado; 43.3 señalan que las actividades que propone el libro de texto fomentan el estudio de aspectos específicos del entorno siconatural del niño; y 61.4 consideran que los libros de texto desarrollan adecuadamente el currículo oficial.

Por otro lado, el currículo de bajas expectativas —superficial, simplificado y que da valor únicamente al conocimiento de las operaciones básicas de lectura y matemáticas, así como centrado solo en el entorno local— de la comunidad educativa (docentes y familia) está siendo superado. Del currículo de bajas expectativas se ha pasado a un modelo mucho más académico (y academicista) que prima en la actualidad; esto, por presión externa de la rentabilidad económica del sistema educativo y por demostrar a la sociedad que las escuelas tienen que enseñar lo mismo sin importar su contexto.

Sin embargo, la escuela rural sigue teniendo el reto de hacer una educación distinta, que sea contextual, conectada con el mundo global, pero sin perder lo local (currículo integrado). Experiencias y buenas prácticas que hablan de la implementación de otro modelo curricular para la educación rural de calidad, que asegure el éxito y progreso para que los escolares puedan seguir aprendiendo y estudiando, y que el conocimiento generado les sirva para entender su mundo. La escuela rural debe afrontar un currículo contextual, plural, relevante, multirrecursos, que vaya más allá de la transmisión de las destrezas básicas y de los contenidos académicos,

y la familia tiene mucho que decir en las cuestiones curriculares.

La idea es que los escolares puedan seguir aprendiendo, entendiendo y participando en su medio, pero alejados de un currículo simplificado (Santamaría, 2006); requieren un currículo que sea atractivo para ellos y de interés académico (enfocado al conocimiento popular, a cuestiones del día a día de sus poblaciones). Cuando las personas salen de su entorno, el haber adquirido una dimensión demasiado “localista” les impide seguir aprendiendo (Jiménez, 2014).

Por otra parte, el currículo de corte academicista (conocimiento escolar) les permite seguir aprendiendo contenidos escolares, pero el resultado es que los alumnos viven en un ámbito totalmente desnaturalizado sin comprenderlo (Santamaría, 2012), con una visión global, pero apartada del aprendizaje de su contexto; por ejemplo, estudiar los grandes ríos del país, pero desconocer las peculiaridades del río que pasa cerca de su pueblo. La escuela le habla de un mundo que en la calle es distinto por completo (Tyack y Tobin, 1994).

La escuela rural de calidad debe contribuir a que, en ese tejido de aprendizaje colaborativo, los niños sigan aprendiendo, pero también entiendan y puedan participar en su medio.

### *Materiales curriculares*

Para que un conocimiento sea relevante, la práctica docente y el desarrollo del currículo deben mimetizarse junto con materiales curriculares que medien el proceso. Un material que no está expuesto a una revisión profunda y crítica por parte del docente carece de fundamentación para un aula en concreto y sus escolares, que son diversos y cada uno con características singulares, como es la educación rural.

El material curricular, y en particular el uso del libro de texto, constituye hoy uno de los recursos más estudiados de las escuelas (Travé, Pozuelos y Soto, 2015). En España son utilizados por los docentes desde 1845 (Plan Pidal) y representan en la actualidad el material mayoritario e icónico en la escuela. Así lo percibieron 91.8% de los participantes de nuestro estudio.

Actualmente, de acuerdo con los datos de la investigación, el profesorado obedece a modelos transmisivos de enseñanza a partir del material curricular editorial del libro de texto y de la creencia de que son de eficacia probada. Solamente 6% de los docentes, cuya mayoría imparten en educación infantil, no utilizan libro y optan por materiales curriculares alternativos. Otro de los ítems en torno a concepciones docentes preguntaba si los libros de texto que utilizan fomentan una metodología convencional y transmisiva: 41.6% de los participantes mostraron desacuerdo. Del mismo modo, se pronunciaron en niveles de desacuerdo (32.7%) cuando se les preguntó si las unidades didácticas elaboradas parten del estudio del medio rural donde se ubica la escuela.

Hay docentes rurales que no se inician en el trabajo con materiales innovadores porque consideran que “alteran la práctica de la enseñanza” (García y Pozuelos, 2017). Esta idea se tiene que ir desechando para implementarlos en las aulas rurales y trabajar con sentido crítico.

### **EDITORIALES EMPLEADAS**

Las editoriales utilizadas por los docentes y que copan el mercado son las siguientes: Santillana (27.6%), Anaya (16.9), SM (15.3), Edelvives (7.7) y Everest (3.3). Se trata de un recurso empleado en el ámbito rural y diseñado por especialistas ale-

ados de estos entornos. Torres (2011) afirma que

las editoriales de libros de texto producen únicamente libros “urbanos” en cuanto a los contenidos que incorporan. El mundo rural no suele contemplarse ni en los contenidos escolares vehiculados por los libros de texto, ni en los modelos sociales, laborales y comunitarios que se trabajan como explicación del funcionamiento de la sociedad. Los que se proponen y estudian, implícitamente, son los que se recomiendan como más adecuados para la vida en las ciudades (p. 15).

En palabras de docentes rurales, “no hay libros pensados para niños que viven en un entorno rural y que les cuesta imaginar otros entornos” (docente 89 aclaración cualitativa ítem cuestionario), aunque la mayoría no lo percibe como un material alejado de la realidad. Según los datos obtenidos, 56% de los docentes encuestados están bastante o totalmente de acuerdo con que las actividades que propone el libro de texto no fomentan el estudio de aspectos específicos del entorno socio-natural rural del escolar.

### *Otros materiales*

Del análisis de los porcentajes de la variable estadística de docentes que utilizan otros materiales, extraemos la siguiente información: 16.4% no usan ningún material curricular además del libro; 10.4 crean unidades didácticas propias; 25.7 emplean fichas; 26.2 crean unidades didácticas propias y también emplean fichas; 5.7 recurren a internet como medio para búsquedas y selección de información; 20.7 emplean unidades didácticas de organizaciones no gubernamentales, como la Agencia de la ONU para Refugiados (Acnur), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Save the Children y Educo; y 1.6 emplean unidades didácticas de la Consejería de Educación.

Como señalamos en líneas anteriores, hoy lo más frecuente es que la mayoría de los docentes (75.2%) reconocen el uso del libro de texto junto con otro material que lo complementa.

Los libros de texto generan la construcción de un conocimiento mayoritario, homogéneo y memorístico (Torres, 2011; Travé, Pozuelos y Soto, 2015). De ahí que el proceso didáctico se base en una transmisión de disciplinas aisladas, informaciones de carácter conceptual y síntesis del saber disciplinar. Los escolares obedecen, escuchan las explicaciones del docente y las reproducen en las distintas pruebas de contenido o exámenes que el profesor realiza (Tyack y Tobin, 1994).

Cuando se alude a materiales alternativos, en repetidas ocasiones, los docentes los relacionan con material no comercial –fichas y material didáctico de internet, unidades didácticas de organismos oficiales, etcétera–, lo que refleja una realidad distinta en la concepción y la práctica. De ahí que en los datos hallemos que, en ocasiones, no son propuestas de materiales alternativos en el modelo didáctico que sugieren; es decir, podemos encontrar aproximaciones a innovaciones con materiales de corte más convencional, y viceversa. Las experiencias y prácticas como salidas al medio natural propuestas por los maestros a sus estudiantes son las actividades que tienen mayor profusión (27%) entre los docentes rurales andaluces como alternativas (Boix y Bustos, 2014); en otras palabras, trabajan con materiales curriculares como un recurso abierto a la intervención decisiva del profesorado, pues su dimensión no permite el traslado automático al aula, ya que precisa de decisiones que dependen tanto del contexto como de los sujetos impli-

cados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes deben diseñar materiales curriculares en coherencia con la idiosincrasia y las necesidades del alumnado, y deben fundamentarse y experimentarse a fin de mejorarlos. Cuando diseñan su propio material, su satisfacción es muy alta: 81% lo manifestaron y este porcentaje se complementa con el dato de 65% de docentes que indicaron que la elaboración de materiales propios en el medio rural facilita su desarrollo profesional. Lo anterior evita durante un tiempo la sumisión al libro de texto de manera exclusiva. En diversas ocasiones, la elaboración de unidades didácticas propias tiene un carácter puntual.

Del mismo modo, se confía en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para dar soporte a nuevas formas de interacción y mediación de aprendizajes en la escuela rural (Del Moral, Villaustré y Neira, 2014). La mayor parte del profesorado (66.4%) señaló el formato virtual como característica deseable de los nuevos materiales. El resto opinó que solo algunas veces. En contraposición, obtuvimos el siguiente dato: los materiales de elaboración propia diseñados por el docente ofrecen actividades con TIC siempre o casi siempre 13.7%; muchas veces 36.1; algunas veces 45.4; y nunca o casi nunca 4.4.

Para el profesorado, los libros de texto ofrecen actividades TIC: nunca 19.7%; casi nunca 56.8; bastante 21.3; y mucho 2.2. Plantea, por tanto, que el uso de manuales escolares no facilita el empleo de otras herramientas de trabajo en las aulas. Además, 61.8% de docentes no utilizan las TIC, nunca o casi nunca, para trabajar materias (actividades prácticas) que conectan con el entorno, como son ciencias sociales y naturales. A pesar de ello, no basta con utilizar las herramientas, hay que incorporarlas a partir de metodologías activas centradas en el alumnado que promueven la relación con el entorno y favorecen la participación con otros profesores y la comunidad educativa.

### **PROPUESTA PARA EL CAMBIO**

Una vez realizado el análisis sobre el impacto que tienen los libros de texto en la escuela rural, una de las posibles alternativas a ese proceso aculturizador urbano radica en los proyectos de trabajo. Una de las características que hay que defender de la escuela rural es que sea innovadora; se trata de un escenario de experiencias educativas extrapolables a otros contextos escolares (Tonucci, 1996); es decir, un motor que constantemente la esté agitando, un enfoque sólido que constituya la base teórica fundamentada y obtenga resultados académicos y sociales.

En la realidad actual, la educación rural sigue estando bajo pautas academicistas, pero también existen diversidad de propuestas educativas innovadoras, con vocación de permanecer y arraigarse en la vida ordinaria del centro al implementarse cambios en la organización, estructura y normas de funcionamiento del centro.

En el sur de España, la consideración docente sobre si son tradicionales o innovadores desde la lógica de los modelos de enseñanza revela lo siguiente. Según los datos obtenidos, la mayor parte de los docentes, 71.7%, no se posicionan; 22.5 se decantan por la opción de innovadores; y los de opción tradicional son muy pocos, 5.8. Es una cuestión que, aunque parezca insustancial, irá marcando pautas que posicionan a los maestros con ciertas prácticas y concepciones.

No solo tienen sentido en la medida que la organización y el funcionamiento se presta a ello; las posibilidades y el potencial de aprendizaje es mayor. Aunque minoritarias, se han analizado escuelas que se mueven en una dirección divergen-

te, la de perspectiva comunitaria, y otras experiencias docentes que se sustancian en la bibliografía y datos de casos analizados en singular, y que incorporan planteamientos discordantes de la estructura hegemónica (Morcillo y García, 2014). Carbonell (2001) asegura que en los tiempos presentes innovar es una tarea llena de dudas, incertidumbre, dificultades y singularidades.

Recuperar la esencia de la escuela al servicio de la comunidad sin perder de vista la relevancia del currículo transforma el marco escolar rural. El trabajo por proyectos (Hernández, 2000; Pozuelos, 2007) suele ser una propuesta con bases teóricas fundamentadas y experiencias viables, desarrollada por colegios rurales que buscan una educación de calidad y vías de conexión innovadoras (Gallardo, Sepúlveda y Mayorga, 2015) en temáticas que podría compartir todo el alumnado de la escuela.

Los proyectos de trabajo se adaptan al alumnado diverso de la escuela rural, desarrollan las competencias básicas de manera asequible y compactan la comunidad educativa al participar la familia, los escolares y la comunidad, entre otros agentes (Ventura, 2013). La comunidad, como tejido que facilita el aprendizaje colaborativo, el contacto con otros, el conocimiento del entorno o la apertura al mundo, hace retomar el enjambre cultural de la localidad.

Algunas pautas iniciales que se deben considerar para emprender propuestas alternativas que supongan cambios globales en la escuela rural, tal como se plasma en la figura 2, son: un esquema de funcionamiento, organización y desarrollo del itinerario didáctico que debe ser sencillo; además, las ideas tienen que ser claras, con una estructura que permita la continuidad y la facilidad a la hora de captar la idea del proyecto de trabajo. Si el funcionamiento de la propuesta es complejo, menos posibilidades de éxito tendrá. En la figura 2 vemos una de las posibilidades del itinerario didáctico de actividades y la estructura organizativa planteada.

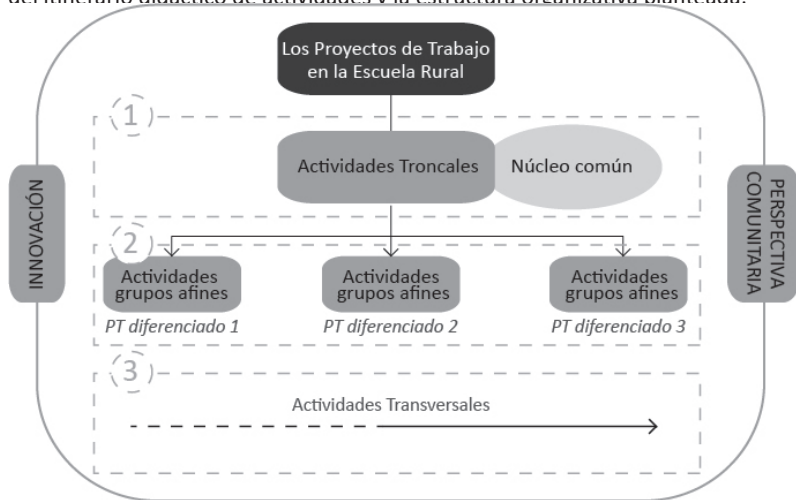


Figura 2. Propuesta de proyectos trabajo en la escuela rural.

Esto no agota la posibilidad de revisiones de carácter más amplio en otras aportaciones centradas en la temática del trabajo por proyectos o en modalidades análogas que diseñan el cambio; a modo de ejemplo, es necesario indicar hacia dónde

debería ir la educación rural, ya que “se reclama la innovación y el cambio de la escuela y en los programas electorales aparece la gratuidad del libro de texto, uno de los artefactos más inmovilistas y conservadores desde el punto de vista pedagógico” (Martínez, 2008).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la situación de la educación rural de España, particularmente en la zona sur, con base en los estudios e investigaciones referidos, constata cuestiones para su discusión, así como las siguientes conclusiones:

El desconocimiento y los estereotipos que resultan de la educación rural deben ser abordados desde el mismo escenario con la participación comunitaria de sus protagonistas, y evitar discursos y escritos alejados de la realidad rural (Torres, 2011).

La vuelta al ámbito rural por motivos variados (laborales o alternativa a la ciudad) converge con una oferta educativa globalizada y multicultural debido a la presencia de distintas culturas y países en una misma clase (Bustos, 2009). Es una población con altas expectativas, con formación, preocupada por el inconformismo y el aislamiento de épocas pasadas, alejada del tema de no conocer más allá de las lindes del pueblo. Todo esto exige una respuesta de calidad de la educación y el desarrollo de un currículo relevante, contextual, plural, con variedad de recursos naturales, digitales e impresos.

La educación rural mantiene conexiones sociales, un contacto más estrecho y directo con la familia. Al menos es lo que los docentes participantes han estimado, considerando la declaración de aquellos que han tenido experiencias en entornos de pueblos más grandes. Es una característica idiosincrásica que sigue permaneciendo en la escuela rural. El modelo de sociedad rural acogedora, basado en lazos estrechos y solidarios, crea mayor dependencia entre los miembros de la comunidad.

Determinadas actuaciones políticas están adoptando como dogma la construcción del sentido común, y advierten de la ausencia de alternativas en el marco de la educación rural. Es el caso de las concentraciones, que rehabilitan la lógica de alumando del mismo nivel, pero desarraigan de su entorno y cultura. Un “cambio” que conserva la escuela, pero fuera de su territorio para rentabilizar costes. Sin embargo, las escuelas rurales agrupadas tienen un objetivo contrario: forman un tejido social en el que diferentes localidades aglutinan culturas complementarias, se desarrollan socialmente y proponen la heterogeneidad contra la homogeneidad de las concentraciones. Este formato ha sido la apuesta desde la década de los ochenta en el sur de España, en comunidades autónomas como Extremadura o Andalucía.

La educación rural del siglo XXI tiene que ponerse retos para seguir avanzando y lograr una escuela para todos, transformadora y democrática. Para ello, deberá alejarse de la percepción derrotista, del currículo edulcorado, de los tópicos sobre las personas que viven o de los idealismos de formatos. Asimismo, deberá seguir actualizándose en temáticas como la formación específica del profesorado (Abós, 2007), la adecuación del currículo a situaciones divergentes, el impacto de la sociedad multicultural (Bustos, 2007), o la influencia y el manejo de los dispositivos digitales para conectarse y abrirse al mundo (Del Moral, Villaustre y Neira, 2007), entre otras posibilidades para su desarrollo.

Como revelan los datos de nuestro estudio, en la práctica del docente suelen asumirse desde metodologías centradas en el libro de texto, de perspectiva trans-

misiva, hasta modelos basados en la investigación escolar. Estos son los dos polos y en medio se sitúan otras perspectivas. El currículo dominante es el academicista y es común en la educación rural, basado en la enseñanza de asignaturas y apoyado en libros de texto, exámenes y trabajo individual (Jiménez, 2014).

Con base en los datos recogidos, nos atrevemos a afirmar que la escuela rural no necesita ni de un currículo simplificado ni de uno academicista; es necesaria una transformación del currículo hacia uno más contextual, plural, relevante y con recursos alternativos, como son, por ejemplo, los proyectos de trabajo. Un mismo objeto de estudio puede ser abordado con diferentes niveles de intensidad y de interés según las edades, y aglutinar el trabajo en equipo; esto salvaría del individualismo y permitiría conocer el entorno para salirse del academicismo y, a su vez, conectaría con el mundo global para abandonar el retículo cerrado que sería la perspectiva del currículo simplificado.

El aula sigue estando parcelada y cerrada por un horario establecido. Todo lo demás es retórico de la enseñanza convencional. Igualmente, de manera general, estamos ante unos materiales y un currículo hegemónico que evita la conflictividad en el desarrollo de la enseñanza. Es cierto que la incorporación de otros materiales curriculares al libro de texto en el medio rural genera otra enseñanza, activa, pero no innovadora.

El libro de texto forma parte del código urbano y es un material fútil para la escuela rural de la diversidad, ya que borra cualquier atisbo de desarrollo comunitario y de conocimiento del entorno. Un mayor aprovechamiento del libro de texto va siempre en detrimento de otros recursos, como son los contextuales (Boix y Bustos, 2014), que están minimizados por la fuerza de las editoriales y el impulso de los dispositivos digitales; en diversas ocasiones, estos últimos no son más que emulación del manual escolar, pero en pantalla digital. En general, en la educación rural se presentan materiales y un currículo hegemónico no conflictivo.

La educación rural es diversa y distinta. Su situación es única y particular de este formato, “pero no solamente debe enseñar a memorizar, hay que enseñar herramientas emocionales y racionales. Y al igual que en la escuela homogénea mayoritaria, la urbana, quedan muchos esfuerzos que realizar” (García, 2015): abrir posibilidades singulares en un territorio compartido y, por ende, una escuela que debe superarse como entidad exclusivamente académica basada en la utilización lineal de libros de texto y convertirse en una escuela dinamizadora social con un proyecto integrador que suponga un cambio global.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1), 83-90. Recuperado de [http://www.uiovi.net/ICE/publicaciones/Aula\\_Abierta/numeros\\_anteriores\\_hasta\\_2013/i8/083\\_pdfsam\\_AulaAbierta\\_35\\_2007.pdf](http://www.uiovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i8/083_pdfsam_AulaAbierta_35_2007.pdf)
- Amiguiño, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 07-43.
- Barba, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bistream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Boix, R. (coord.) (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CissPraxis.

- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2.pdf>
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española en un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_19.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf)
- Bustos, A. (2007). Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, 35, (1-2), 91-104. Recuperado de [http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula\\_Abierta/numeros\\_anteriores\\_hasta\\_2013/i8/091\\_pdfsam\\_AulaAbierta\\_35\\_2007.pdf](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i8/091_pdfsam_AulaAbierta_35_2007.pdf)
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Del Moral Pérez, M. E., Villastre, L. y Neira, M. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(1), 61-67. <https://doi.org/10.17811/rifie.42.2014.61-67>
- Domingo, L. & Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international Project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>
- Escudero, J. M. (2006). La construcción democrática del currículo y la cultura colaborativa del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 12-17.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, (5), 1-10. Recuperado de <http://rieeoi.org/deloslectores/3919Gallardo.pdf>
- Gallardo, M., Sepúlveda, M. P. y Mayorga, M. J. (2015). Aquí también se puede innovar. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 67-70.
- García Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. Tesis doctoral. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>.
- García Prieto, F. J. y Pozuelos, F. J. (2015a). Una propuesta comunitaria para la educación en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 46-50.
- García Prieto, F. J. y Pozuelos, F. J. (2015b). 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.45.2017.7-14>
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 80-88. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ842083>
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/20726>



- Hinojo, F. J., Raso, F. e Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55113489006.pdf>
- Jiménez, J. (2014). Escuela rural: ¡Aquí no se acaba nunca! *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 70-73.
- Lorenzo, M. (2002). *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual. En A.Herrán et al. (ed.). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 27-42). Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, J. (2002). *Políticas de libro del texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE y LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Miró, D. y Molina, F. (2016). El aprendizaje-servicio en la escuela rural. La escuela rural al servicio del territorio y de la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 257, 33-37.
- Morcillo, V. y García, F.J. (2014). El aula en contextos diversos: algo más que distintos escenarios de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 82, 59-72. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/1090-el-aula-en-contextos-diversos-algo-mas-que-distintos-escenarios-de-aprendizaje>
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Ediciones MCEP-Cooperación Educativa.
- Provasnik, S., KewalRamani, A., Coleman, M. M., Gilbertson, L., Herring, W. & Xie, Q. (2007). *Status of education in Rural America*. Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Quílez, M. (2011). *Cartografía de los CPRs. Un estudio cualitativo*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- Quílez, M. y Vázquez, R. M. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (2). Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/5353Quilez.pdf>
- Raczynski, D. y Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 3. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/3098>.
- Raso, F. (2012). *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de información y la comunicación (TICS): estudio evaluativo*. Granada: Universidad de Granada.
- Rodríguez, F. P, Pozuelos, F. J. y García, F. J. (2013). La autonomía de las escuelas en Portugal: el caso del agrupamiento de escuelas de Algoz-Silves. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (63), 1-45. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1296/1142>
- Santamaría, M. R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Revista de la Asociación De Inspectores de España*, 11.
- Santamaría, M. R. (2006). La escuela rural: organización de los centros rurales agrupados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 499-517.

- Solaz, J. (2010). La naturaleza de la ciencia y los libros de texto de ciencias: una revisión. *Educación, XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (13), 65-20. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.13.1.277>.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Torres, J. (2011). La educación rural en el marco de la revolución en la estructura de las poblaciones de las naciones. *Prácticas en Educación Intercultural*, 3, 7-20.
- Travé, G., Pozuelos, F. J. y Soto, A. (2015). Profesores y materiales curriculares en la enseñanza de la realidad social y natural. Análisis de concepciones sobre la práctica reflexionada del profesorado andaluz (España). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (56). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1910>
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-480.
- Valera, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta*, 13, 97-114. Recuperado de [http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos\\_ea13%20pdf/ea13\\_varela.pdf](http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea13%20pdf/ea13_varela.pdf)
- Vázquez, R. M. (2008). Las escuelas rurales: un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11 (1), 53-58. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Ventura, M. (2013). La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo como motor de cambio en la organización del currículum y en la gestión del tiempo y el espacio. *Investigación en la Escuela*, 79, 19-30. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R79/R79-2.pdf>