

Análisis de los factores asociados al bienestar de los docentes de las escuelas situadas en territorios rurales

 Núria Carrete-Marín¹

¹ Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), Departamento de Pedagogía, Vic (Barcelona), Carrer de la Sagrada Família, 7, 08500 Vic, Barcelona, Espanha.

Autor para correspondência/Author for correspondence: nuria.carrete@uvic.cat

RESUMEN. El bienestar del profesorado constituye un aspecto clave para la mejora educativa, especialmente en contextos complejos como las aulas multigrado de la escuela rural. En estos entornos, la implicación docente resulta fundamental para atender la diversidad, integrar los saberes del territorio y promover iniciativas con la comunidad local. Este estudio tiene como objetivo identificar los factores que influyen en el bienestar docente en relación con la didáctica multigrado y los recursos disponibles en las escuelas rurales, con el fin de orientar propuestas de mejora. Se desarrolló un estudio cualitativo basado en la teoría fundamentada, mediante procesos de codificación y recodificación. Se analizaron 469 citas con el programa Atlas.ti, procedentes de entrevistas en profundidad a 25 docentes rurales seleccionados intencionalmente. Los resultados evidencian sentimientos de soledad profesional, inseguridad derivada de la escasa formación específica y limitaciones de tiempo y espacios de colaboración entre docentes. Las conclusiones señalan la necesidad de mayor apoyo institucional, incentivos profesionales y políticas educativas que fortalezcan las escuelas rurales y sus comunidades.

Palabras clave: profesorado, escuela rural, aula multigrado, salud mental, bienestar docente.

Analysis of factors associated with the well-being of teachers in schools located in rural areas

ABSTRACT. Teachers' well-being is a key factor in educational improvement, particularly in complex contexts such as multi-age classrooms in rural schools. In these settings, teacher engagement is essential for addressing diversity, integrating local knowledge and promoting initiatives with the local community. The aim of this study is to identify the factors that influence teachers' well-being in relation to multi-grade teaching and the resources available in rural schools, with a view to informing proposals for improvement. A qualitative study based on grounded theory was conducted, using coding and recoding processes. A total of 469 quotes were analysed using the Atlas.ti software, drawn from in-depth interviews with 25 rural teachers selected through purposive sampling. The results reveal feelings of professional isolation, insecurity stemming from a lack of specific training, and limitations in terms of time and opportunities for collaboration among teachers. The conclusions highlight the need for greater institutional support, professional incentives and educational policies that strengthen rural schools and their communities.

Keywords: teaching staff, rural school, multi-grade classroom, mental health, teacher well-being.

Análise dos fatores associados ao bem-estar dos professores de escolas localizadas em áreas rurais

RESUMO. O bem-estar dos professores constitui um aspecto fundamental para a melhoria da educação, especialmente em contextos complexos como as salas de aula multisseriadas das escolas rurais. Nesses ambientes, o envolvimento dos professores é fundamental para atender à diversidade, integrar os conhecimentos do território e promover iniciativas com a comunidade local. Este estudo tem como objetivo identificar os fatores que influenciam o bem-estar e a saúde mental dos professores no contexto da didática multissérie e dos recursos disponíveis nas escolas rurais, com o intuito de orientar propostas de melhoria. Foi desenvolvido um estudo qualitativo baseado na teoria fundamentada, por meio de processos de codificação e recodificação. Foram analisadas 469 citações com o programa Atlas.ti, provenientes de entrevistas em profundidade com 25 professores rurais selecionados intencionalmente. Os resultados evidenciam sentimentos de solidão profissional, insegurança decorrente da escassa formação específica e limitações de tempo e espaços de colaboração entre professores. As conclusões apontam para a necessidade de maior apoio institucional, incentivos profissionais e políticas educacionais que fortaleçam as escolas rurais e suas comunidades.

Palavras-chave: corpo docente, escola rural, sala de aula multissérie, saúde mental, bem-estar docente.

Introducción

La salud mental constituye un componente fundamental del bienestar integral, especialmente en contextos laborales caracterizados por altas demandas emocionales, como el educativo. En el marco de este estudio, y según la Organización Mundial de la Salud, cuando nos referimos a la salud mental en este caso hacemos referencia al bienestar en el que el individuo reconoce sus capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, y la profesión, y contribuir a su comunidad (World Health Organisation, 2022).

En las escuelas, los docentes han de tomar decisiones importantes para garantizar, y facilitar, el desarrollo de aprendizajes en todo el alumnado, atendiendo a la diversidad y bajo las exigencias de los currículos educativos actuales (Delgado Herrada & García Horta, 2024). Este hecho todavía se pone más de relieve en contextos como el de la escuela rural, dónde los maestros, a parte de la responsabilidad de su labor con el alumnado y en la dinamización del territorio local, a menudo sufren aislamiento, una programación y un acompañamiento más exigente en el aula multigrado, la escasez de recursos específicos para el multigrado y el abandono en ciertos aspectos por parte de las administraciones educativas.

En muchos casos el bienestar emocional del profesorado se ve influido por múltiples factores estructurales y contextuales. Estos factores incluyen la carga laboral, las condiciones organizativas, la estabilidad laboral y el clima institucional. De todos modos, estos no són los únicos motivos. Hay otras dificultades que tienen que ver con los factores estructurales propios de la escuela rural. Un ejemplo de ello son las desigualdades territoriales (Cabra-Torres et al., 2025; Herrera Monsalve, 2021), el tradicional abandono hacia la escuela rural por parte de las administraciones educativas (Santamaría Luna, 2020; Tabares-Díaz et al., 2020), la falta de materiales propios que tengan en cuenta la multigraduación y la dimensión territorial (Carrete-Marín et al., 2024) y la falta de comunicación entre escuelas rurales que lleva muchas veces a un trabajo en solitario en las escuelas, sobre todo en aquellas en que hay uno o pocos docentes al cargo.

No es de extrañar que diversos estudios han evidenciado una alta prevalencia de síntomas de estrés, ansiedad y, especialmente, el denominado síndrome de burnout en docentes (Kyriacou, 2001; Maslach et al., 2001; Pérez Torruco, 2024; Tabares-Díaz et al., 2020), particularmente en contextos con recursos limitados o condiciones laborales adversas, dónde, como se verá a continuación, también se situaría el de las escuelas

situadas en territorios rurales. Además, en este marco, es preciso considerar el llamado modelo de demandas y recursos laborales (*Job Demands-Resources Model*, en adelante JD-R), el cual proporciona un marco explicativo relevante al señalar aspectos como que el equilibrio entre exigencias laborales y los recursos disponibles determina el nivel de bienestar o desgaste profesional y psicológico (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007).

La docencia en contextos rurales presenta características específicas que pueden intensificar las demandas (Abós Olivares et al., 2021); dando lugar a este desgaste y malestar en los maestros rurales (Andino et al., 2025; Loya Chávez, 2020; León Merán, 2019). Por ello, en este estudio también se tiene en cuenta este modelo referencial por hacer énfasis en determinados aspectos que pueden asociarse con el profesorado de la escuela rural. Algunos de estos aspectos son los siguientes:

1) El esfuerzo sostenido o la alta demanda profesional: por las exigencias y la complejidad del trabajo en las aulas multigrado, la polivalencia del profesorado, la falta de especialistas siempre disponibles o la escasez de recursos y la necesidad de implicar a la comunidad rural. Todo ello se alinea con una mayor responsabilidad, exigencia profesional. Esta exigencia también puede llevar a demandas emocionales y sobrecarga.

2) Los recursos laborales y organizativos: la necesidad de mantener una flexibilidad organizativa y pedagógica, mayor capacidad de decisión en escuelas con pocos maestros y una formación constante para la mejora. Todo ello, en relación con este modelo se relaciona con procesos motivacionales y de satisfacción. En este sentido, aspectos como la falta de recursos o de atención a la escuela rural y la falta de decisiones compartidas pueden llevar a la desmotivación.

3) Los recursos personales: Hay características del propio docente que pueden actuar como impulso o protección. En este sentido, por lo que respecta al contexto rural, aspectos como la flexibilidad, la gestión emocional, la creatividad didáctica o la percepción de la propia competencia profesional son determinantes.

Considerando las particularidades y singularidades de las escuelas rurales y las dificultades a las que han de enfrentar los maestros y maestras, por tratarse de ser un contexto pedagógicamente más complejo (Abós Olivares & Lorenzo Lacruz, 2019; García Marín & Álvarez Martínez-Iglesias, 2024) es preciso tener en cuenta estas cuestiones.

El presente artículo tiene como objetivo identificar aquellos factores del discurso docente que, en base a la percepción de los docentes, pueden incidir en su bienestar, reflejando un posible malestar docente y las dificultades experimentadas en la escuela rural, para poder considerar mejoras futuras. Con ello se pretende incrementar el conocimiento sobre el tema ampliando información sobre este aspecto escasamente tratado en la literatura científica actual en el contexto rural. La investigación aporta una mirada centrada en el bienestar docente desde la voz del profesorado en activo, identificando qué elementos consideran problemáticos a tener en cuenta y que hay que intentar subsanar para favorecer su equilibrio emocional y profesional en el contexto específico del aula multigrado. A diferencia de otros estudios, se pone el foco en propuestas situadas que emergen de la experiencia docente para mejorar las condiciones reales de la práctica educativa desde las voces del profesorado rural.

Particularidades del profesorado en las escuelas rurales y la importancia Del bienestar docente en la práctica educativa

Es importante considerar que las escuelas rurales constituyen entornos educativos con dinámicas diferenciadas respecto a los contextos urbanos. Cuentan con una identidad e idiosincrasia propia, así sentida por muchos docentes y alumnos (Azano & Stewart, 2015; Tait & O'Connor, 2014).

Estas instituciones suelen caracterizarse por limitaciones en sus infraestructuras, una infra-representación realista, alejada de imágenes bucólicas o deficitarias del contexto rural, el aislamiento geográfico y, en muchos casos, un menor apoyo institucional. Esta sensación de falta apoyo y de olvido a la escuela rural se ha puesto de manifiesto en múltiples publicaciones e informes (Blanco et al., 2020; Puruncajas, 2023). No sólo por las medidas destinadas a estos centros sino también por la falta de datos claros sobre la totalidad de escuelas rurales y de docentes que se encuentran trabajando en ellas. Este aspecto es de especial relevancia en este estudio el cual se centra principalmente en el contexto Español. Informes estatales recientes presentan contradicciones sobre los datos recogidos de las escuelas rurales o bien se encuentran desactualizados, mostrando, con todo, una vez más el tratamiento que se le ha dado en muchos casos a la escuela rural, como una escuela de segunda- o tercera- categoría (Díez Gutiérrez, 2025). Todo ello además, cuando varios estudios internacionales han demostrado la calidad de la enseñanza de las aulas multigrado y la implicación de su

profesorado, a pesar de las posibles dificultades (Echazarra & Radinger, 2019; European Schoolnet, 2023). En la práctica se puede apreciar que cada vez son más escuelas urbanas las que se han interesado por las metodologías activas y participativas en las escuelas rurales para atender a la diversidad, tomando como referencia el trabajo desarrollado en las aulas plurigrado o multigrado. Esto refuerza la posibilidad que elementos del modelo de la escuela rural pueda ser transferido al de la escuela tradicional rural y, por tanto, pueda ser visto, en muchos casos, como un modelo que tomar como referente (Abós Olivares, 2015).

Asimismo, es importante tener en cuenta que el profesorado rural se enfrenta *per se* a *desafíos* particulares como la multigraduación en el aula, la sobrecarga de funciones (docentes, administrativas y comunitarias) y la escasa disponibilidad de redes profesionales (Preston et al., 2013). Estas condiciones pueden generar un aumento significativo del estrés laboral y una mayor vulnerabilidad a problemas de salud mental y al síndrome de burnout (León Merán, 2019)

El aislamiento social y profesional también limita las oportunidades de desarrollo profesional continuo, lo cual incide negativamente en la autoeficacia docente y en la percepción de apoyo organizacional. Estos aspectos podrían influir en la implicación del profesorado en las aulas, con el alumnado, y también en los proyectos que impulse con la comunidad educativa y el resto de instituciones y agentes locales. No obstante, algunos estudios también destacan factores protectores o facilitadores en estos contextos, como el sentido de comunidad, la cercanía con el alumnado, y las familias, y la percepción de impacto social del trabajo docente. En conjunto, y desde una mirada ecológica, el contexto rural debe entenderse como un sistema complejo donde interactúan factores individuales, institucionales y comunitarios, que pueden afectar, directa o indirectamente, el bienestar del profesorado. En este sentido, el bienestar docente podría tener un impacto directo en la calidad de la enseñanza, el clima escolar y los resultados del alumnado (Sulis et al., 2024). Un profesorado con altos niveles de bienestar presenta mayor capacidad de adaptación, resiliencia y eficacia pedagógica. Por el contrario, el deterioro del bienestar docente se asocia con el abandono y la disminución del rendimiento y la motivación personal y profesional (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Por ello, resulta indispensable promover políticas educativas que prioricen el apoyo, la formación y la mejora de las condiciones laborales del profesorado rural. Así pues, el bienestar docente debe abordarse desde un enfoque preventivo incorporando

estrategias en las escuelas que favorezcan entornos de trabajo saludables, la ayuda mútua y el establecimiento de redes de colaboración (McCallum et al., 2017). Aquí también radicaría la importancia de la gestión y las acciones desde los equipos directivos y, en definitiva, el liderazgo pedagógico que se esté llevando a cabo (Lorenzo Lacruz et al., 2022). Todo ello para acoger e implementar acciones de apoyo al profesorado rural en base a las necesidades sentidas que puedan tener, repercutiendo ese apoyo también en el rendimiento profesional y el bienestar docente.

El bienestar docente en las escuelas situadas en contextos rurales: necesidades e implicaciones en la práctica

La relación entre salud mental y bienestar docente es bidireccional y dinámica. Un adecuado nivel de bienestar actúa como factor protector frente a una salud mental deteriorada, lo cual podría impactar negativamente en la calidad del desempeño profesional y, en consecuencia, en la calidad educativa (Hascher & Waber, 2021). En el caso del profesorado rural, esta relación se ve mediada principalmente por variables contextuales específicas, como el aislamiento, la escasez de recursos, la sobrecarga laboral y, en algunos casos, la presión social - o autopresión- derivada del rol comunitario del docente. Estas condiciones pueden amplificar los efectos negativos del estrés laboral y dificultar el acceso a servicios de apoyo psicológico si no se identifican (Arnup & Bowles, 2016).

Sin embargo, la implementación de estrategias de apoyo institucional, programas de bienestar y políticas educativas inclusivas podrían mitigar estos efectos y fortalecer la resiliencia docente (OECD, 2020) y también favorecer e impulsar las comunidades rurales. Todo ello también tendría relación con los todavía retos a los que se han de enfrentar las escuelas rurales pero también las comunidades rurales y sus territorios y que pueden afectar a su bienestar (Abós Olivares, 2020; Fargas-Malet & Bagley, 2023; Fernández de Frutos, 2023). Este aspecto tiene que ver con las políticas educativas, que favorezcan y tengan en cuenta a los territorios rurales, la brecha digital y los problemas de conexión, y de comunicaciones en general, que todavía tienen los entornos rurales respecto a los urbanos (Carrete-Marín & Domingo-Peñafiel, 2022), la falta de investigación educativa en escuela rural que permita seguir avanzando, no sólo a nivel de la formación y la igualdad de oportunidades, sino también en el desarrollo territorial, considerando el importante papel de la escuela en la pervivencia de estos territorios

(Abós Olivares et al., 2020; Boix, 2020). A todo ello es preciso sumar la tradicional falta de formación docente que contemple la escuela rural (Boix, 2023; Echavarría Grajales & Brumat, 2024).

El análisis del bienestar del profesorado en escuelas rurales evidencia la necesidad de un enfoque multidimensional e interdisciplinario. También que contemplen las voces de los sujetos implicados, como son los propios docentes, como es el caso de la investigación que aquí se presenta (San Martín Ulloa et al., 2020). Por tanto, será imprescindible desarrollar intervenciones basadas en evidencia que promuevan el bienestar docente, especialmente en contextos rurales donde las desigualdades estructurales son más pronunciadas (OECD, 2020). En concreto, y en términos prácticos, las políticas educativas deben orientarse a aspectos como los siguientes: mejorar las condiciones laborales e incentivos del profesorado rural; fortalecer redes de apoyo profesional e institucional; y promover culturas escolares centradas en el bienestar. También tener más en cuenta la opinión del profesorado rural y la dotación de personal docente y recursos adecuados y suficientes en los centros educativos (Carrete-Marín et al., 2024).

El presente estudio tiene como pregunta central de investigación la siguiente: Qué aspectos del discurso de los docentes rurales en relación con el ejercicio docente en la escuela rural pueden influir en su bienestar personal y profesional? Esta pregunta se concretó en dos objetivos de investigación, los cuales se abordaron de forma holística: O1- Identificar a través del discurso docente aquellos factores que pueden condicionar e incidir en el bienestar docente?; O2- Detectar algunos aspectos que permitirían dar respuesta a los retos o problemáticas mencionadas por los maestros rurales.

Método

Considerando la finalidad del presente estudio se decidió llevar a cabo un estudio cualitativo con un enfoque hermenéutico (Kvale & Brinkmann, 2015). Este tipo de enfoque inductivo y de reflexión sobre los datos obtenidos permite poner el énfasis en la perspectiva de los participantes (Korthagen, 2007), en este caso de los docentes rurales, partiendo de sus conocimientos y opiniones fundamentadas para llegar a la construcción del conocimiento.

El método de investigación elegido fue la teoría fundamentada. Su principal propósito epistemológico es generar explicaciones útiles y prácticas aplicables a contextos específicos, como es el de la escuela rural, a partir de los datos interpretados por los investigadores. Es decir, no se parten de supuestos teóricos preestablecidos sino que se construye y teoriza a partir de las informaciones de los participantes (Glaser & Strauss, 2017). Este estudio permite a los investigadores aportar explicaciones basándose en la complementariedad de la información proporcionada por diferentes informantes (Creswell & Creswell, 2023). Por último, es preciso considerar que la teoría construida a partir de las opiniones y experiencias proporcionadas por los informantes requiere, para su validez, que se disponga de una densidad importante de datos cualitativos, como sucede en este estudio (Birks & Mills, 2023). Gracias a criterios como la frecuencia, la saturación, la confirmabilidad o la contrastabilidad, se pueden detectar evidencias textuales y categorías de análisis que permitan aportar informaciones en firme sobre un contexto en determinado y una situación o temática concreta, como la que atañe en este caso al profesorado rural.

Participantes e instrumentos de investigación

Se llevaron a cabo entrevistas con 25 docentes seleccionados intencionalmente por su trayectoria y su experiencia en la escuela rural en España. También por las respuestas ofrecidas en una fase previa al estudio dónde se pudieron detectar en su discurso algunas categorías relacionadas con el bienestar docente y la salud mental. También se tuvo en cuenta la variabilidad de docentes los cuales procedían de distintas comunidades autónomas del contexto español, para aportar una visión amplia y global del tema. Adicionalmente, se empleó un muestreo en bola de nieve no aleatorio para obtener más informantes que pudieran aportar información relevante sobre el tema en base a su experiencia profesional.

El contenido de las entrevistas en profundidad fué validado por juicio de expertos (Sánchez et al., 2022). No obstante, en tratarse de entrevistas abiertas en profundidad, se tuvo en cuenta el hecho de no ir directamente, y en primera instancia, a buscar información directa sobre el tema sino a preguntar a los participantes por su experiencia en relación al trabajo en la escuela rural y en las aulas multigrado, buscando en primer lugar un ambiente cómodo y de complicidad. También se les preguntó por aspectos

relacionados con la administración educativa, los recursos, el clima de centro, el liderazgo y, sobre todo, aquellas problemáticas y necesidades que tenían. A través del discurso se profundizó en el tema para detectar de forma inductiva aquellos aspectos que puedan llevar a detectar el malestar docente o qué aspectos influyen en su bienestar profesional. Una vez realizadas las entrevistas, éstas se codificaron y anonimizaron, siguiendo las directrices de la ética de la investigación de las ciencias sociales (Ames & Merino, 2019; ALLEA, 2023). Se garantizó en todo momento la preservación de los datos y se comentó a los participantes que en cualquier momento podían revocar su participación.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante Atlas Ti (versión 24). Se llevó a cabo un proceso inductivo de detección de códigos o categorías que permitió identificar aquellos aspectos relacionados con el objeto de estudio que llevaron a la obtención de los resultados.

Se realizó una primera categorización a partir del contenido del discurso de los participantes. Posteriormente se fusionaron códigos y se renombraron reduciendo el número final. Se hizo una lectura de contenido, considerando las frecuencias obtenidas y las coocurrencias para verificar la consistencia de los datos. Por último, se determinó la categorización final, organizando las informaciones obtenidas más relevantes para el estudio. Todo este proceso se realizó de forma meticulosa hasta obtener una codificación axial final que permite mostrar una síntesis de lo más relevante y recoger las citas significativas de forma ordenada.

Finalmente, algunas de las categorías finales detectadas fueron las que se presentan a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Códigos y subcódigos emergentes resultantes del análisis del discurso de los participantes.

#	Código o categoría	Descripción general	Subcódigos analizados (Atlas ti)
1	Visión sobre el trabajo en el aula multigrado	Informaciones relativas a la percepción de una mayor dificultad en trabajar en una aula multigrado rural respecto a una	○Actitud/visión profesorado trabajar en la ER (soledad)

		unigrado urbana. Sensaciones de incapacidad o de falta de competencia docente en la gestión del aula multigrado.	○Creencias/visión sobre la ER
2	Soledad docente	Informaciones que reflejan una sensación de soledad docente, por el poco profesorado en los centros y la toma de decisiones. Se añaden formaciones sobre el aislamiento respecto a otros centros o agrupaciones rurales.	○Conexión/red entre docentes/universidades/agrupación rural ○Percepción soledad docente/aislamiento
3	Problemas relacionados con la administración educativa	Informaciones dónde los docentes reflejan su malestar en relación a la administración educativa, en términos de sensación de abandono a la escuela rural, falta de recursos y personal y excesiva burocracia. Se incluyen informaciones relativas al acceso de los docentes a las escuelas rurales.	○Problemas administración/departamento ○Plantilla inestable/problemas acceso a la ER por parte de los docentes/selección de escuelas
4	Falta de apoyo e incentivos	En relación con el código anterior, se detectan de forma más concreta informaciones sobre la demanda de más incentivos docentes y de medidas concretas de apoyo al profesorado.	○ Importancia del reconocimiento a la innovación/trabajo docente
5	Falta de formación o desconexión con la realidad educativa rural	Citas que permiten detectar la falta de formación recibida por parte del profesorado en relación a la escuela rural, ya sea inicial como permanente. Se pone también énfasis en la desconexión entre la información recibida y la realidad educativa que han tenido que afrontar.	○Necesidad de formación inicial en ER ○Necesidad formación permanente en ER ○ Falta conocimiento en los docentes sobre cómo trabajar en el aula multigrado
6	Desconocimiento de la escuela y el	En relación con el código anterior, se codifican de forma más concreta las citas	○ Replantear el perfil del docente rural/cambio del rol del maestro rural

	territorio	que muestran el desconocimiento de algunos docentes de la realidad rural y del territorio. También la falta de conocimiento inicial de la escuela rural y las inseguridades personales, y compartidas con el claustro, derivadas de este aspecto mostrando sobreesfuerzos y más carga de trabajo.	○ Desconexión con la ER y el territorio rural
7	Problemas liderazgo docente	Actividades y decisiones promovidas por los equipos directivos y su incidencia en el bienestar y el desempeño docente.	○ Liderazgo pedagógico ○ Acogida/acompañamiento docente (más apoyo docente) ○ Compartir en los centros entre docentes y con las agrupaciones (ayuda entre docentes). ○ Estabilidad y sostenibilidad de los proyectos
8	Falta de conexión con la agrupación rural/otros centros	Relación deficitaria entre maestros rurales, de la agrupación rural o fuera de ella, en otros contextos. Necesidad de vías de apoyo y de colaboración.	○ Necesidad de plataformas y vías de apoyo y colaboración constante ○ Visitas y contacto con otros centros (referentes)
9	Falta o desconocimiento de recursos	Informaciones que reflejan la falta de recursos para la escuela rural o bien el desconocimiento de recursos o materiales didácticos específicos que consideren las características y necesidades de la escuela rural (multigraducción y dimensión territorial).	○ Falta conocimiento de materiales multigrado existentes ○ Falta difusión de recursos
10	Desconexión de los recursos con la realidad rural (infrarrepresentaci	Desconexión de los recursos didácticos disponibles con el trabajo a realizar en las aulas multigrado. Infrarepresentación de la realidad de los docentes en las	○ DT en los materiales didácticos

	ón)	aulas y sus necesidades.	
11	Sentimiento falta de competencia docente y problemas para compartir recursos	Citas dónde los docentes exponen claramente su malestar y el sentimiento de falta de competencia docente y/o dificultad para trabajar en estos contextos de aula y centro. Se detectan informaciones sobre resistencias de los propios docentes a compartir recursos, a programar para el aula multigrado o a nivel de implicación en la tarea docente.	○ Falta/sentimiento competencia docente

Fuente: Elaboración propia (2026)

Nota: ER=Escuela Rural / DT= Dimensión Territorial.

En total se analizaron un total de 469 citas codificadas extraídas de las 25 transcripciones procedentes de las entrevistas del profesorado. Para el análisis de contenido además de las acciones de codificación, selección de citas representativas e interpretación de resultados se tuvieron en cuenta unos criterios de credibilidad para la selección y obtención de los resultados más representativos (Creswell & Creswell, 2023). La Tabla 2 muestra un resumen del proceso seguido.

Tabla 2. Sistematización del análisis de los datos

Proceso seguido para llevar a cabo el análisis de contenido	
1.	<i>Detección y codificación de tópicos (o categorías):</i> Se detectan las informaciones consideradas más relevantes en base a los objetivos del estudio.
2.	<i>Identificación y selección de citas representativas para cada uno de los tópicos o categorías del estudio:</i> se codifican las citas y se valora su idoneidad considerando la saturación de la información a través de la frecuencia de aparición y co-ocurrencias. Se fusionan códigos para organizar la información en base a temáticas sólidas
3.	<i>Descripción e interpretación de citas significativas contenidas en los códigos o temas registrados:</i> Se describe e interpreta la información tomando como referencia estudios anteriores sobre la temática sobre el bienestar docente pero también sobre el rol docente en la escuela rural
Criterios de credibilidad y validez de la información resultante	
Elevada frecuencia de aparición de los códigos detectados: Se revisa la pertinencia de las informaciones por el número de veces que se destacan por parte de los participantes.	
Saturación y representatividad de citas que justifican las interpretaciones del contenido de las anécdotas	

analizadas para dar respuesta a los objetivos de la investigación: Se busca la suficiencia de información con el número de informantes y la cantidad de citas seleccionadas en cada código. Se revisa información reciente sobre el tema.

Confirmación y contrastación de las descripciones e interpretaciones realizadas con los hallazgos: Se contrastan las informaciones e interpretaciones con los participantes. También con estudios anteriores similares en el contexto de la escuela rural.

Fuente: Elaboración propia (2026)

Resultados y discusión

Después de codificar y realizar un análisis del discurso de las citas seleccionadas, a continuación se expondrán de forma unificada los principales resultados obtenidos. En los resultados se presentan de forma conjunta todas las informaciones en base al proceso de codificación llevado a cabo pero teniendo en cuenta en el discurso su interrelación con la información disponible sobre el bienestar docente y sus condicionantes, como el MD-R.

En primer lugar, los resultados muestran cómo influye en el profesorado la visión previa que tenga de la escuela rural. Sobre todo la falta de conocimiento, formación y desconexión con esta tipología de escuela. Este aspecto tiene relación con el modelo JD-R por lo que respecta a los recursos personales y al esfuerzo percibido.

La gran mayoría de los maestros entrevistados percibe que trabajar en una escuela rural representa un reto mayor para el profesorado, con una mayor carga de trabajo. Esto influye en el cansancio experimentado y en la preocupación de los docentes. También manifiestan malestar a la hora de intentar llegar a ayudar a todos los alumnos del aula multigrado por esta mayor dificultad percibida y la falta de , cosa que afecta también a su autopercepción y sentimiento de competencia docente.

No es fácil trabajar en una escuela así. No es fácil cuando vienes de nuevo. Yo siempre digo que tienes que desaprender lo aprendido y empezar de nuevo a trabajar así. Esto genera cansancio y sufrimiento. Hay maestros que son vocacionales y hacen todo un esfuerzo para adecuarse a los alumnos y al proyecto de centro, pero hay otros que no. Entonces, les cuesta mucho porque trabajar aquí no es tan fácil como ir a la página 15 de un libro y hacer unas sumas. Estos maestros sufren, sobre todo los maestros que son muy rígidos. Me viene a la cabeza una compañera que ha llegado nueva y, a pesar que es una gran profesional, trabajadora, y que está contenta con la escuela lo está viviendo muy mal, con mucha angustia. No es fácil porque en esta escuela hay mucho trabajo. Tienes a una niña que esté empezando con la lectoescritura, un

alumno con altas capacidades, otro de otra edad... es difícil acompañar a pesar de los años de experiencia. Siempre tienes la sensación que no llegas a todos. Además, súmale que es una escuela de máxima complejidad con problemas de conducta en parte del alumnado (20:21 ¶ 92 en 2_10_EH).

Por otro lado, a través de las respuestas de los docentes se puede apreciar una desconexión entre lo aprendido y lo que han de conocer para desempeñarse profesionalmente. También una percepción de falta de competencias específicas para trabajar en el aula multigrado. Todo ello contribuye a generar en los docentes frustración y un malestar añadido desde un inicio, desde que llegan a estas escuelas.

La escuela rural y, por tanto, los maestros rurales, estamos olvidados por la administración y desde la universidad, por los grados de magisterio o de pedagogía, pues no se habla de la escuela rural. A no ser que alguien hable del tema o lo reivindique no se habla, como mucho se nombra y poco más (15:52 ¶ 335 en 2_05_MC).

El principal problema que tenemos en la escuela rural es que la rotación del profesorado de media en Aragón cambia el 60% todos los años las plantillas docentes y hay cosas que cambian el 100% (18:9 ¶ 14 en 2_08_JR).

Una de las cosas que sucede es que cuando un maestro llega a una escuela rural se sustenta en el libro de texto, le da seguridad y es una forma de empezar, aunque no sea lo mejor. No están pensados los libros para la escuela rural. En esto también tiene que ver la formación, si no han recibido y además los maestros no tienen experiencia. Esto es lo que pasa en Cataluña, donde llegan a una escuela por listas, porque les toca, y nada de lo que han aprendido tiene que ver con la realidad que ven. Le llamamos el choque con la realidad (21:42 ¶ 153 en 2_01_GD).

Si a todo lo anterior le añadimos que los datos muestran que una gran parte del profesorado que lleva por primera vez a las escuelas rurales es novel, con menos de cinco años de ejercicio profesional en escuelas, la inestabilidad de las plantillas en la escuelas rurales españolas (Álvarez-Álvarez & Gómez-Cobo, 2021; González Rodríguez et al., 2021) y que muchos docentes no eligen ir a una escuela rural, este reto todavía es mayor, así como el impacto que supone todo ello en el bienestar docente y su salud mental. Todo ello puede afectar en los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos, en detrimento de la adaptación de recursos específica para la escuela rural, el aprovechamiento de los que se dispone, y la promoción de estrategias didácticas activas y participativas, tal como requiere el trabajo en las aulas multigrado rurales.

“Otra cosa que pasa en las escuelas pequeñas es que hay muy poca continuidad del equipo, un claustro poco estable” (11:18 ¶ 28 en 2_01_SS).

La problemática que muestra la cita aportada tiene que ver claramente con los

recursos laborales y organizativos, y podría afectar también al bienestar docente, reflexionando alrededor del MD-R.

Por otra parte, también se puede apreciar, a través del análisis del discurso y las citas codificadas, que parte del problema de la formación también es atribuido a las administraciones educativas, las cuales destinan pocos recursos a la escuela rural, también en materia de formación continuada y específica en los centros. Este problema estaría relacionado con el esfuerzo sostenido del MD-R por motivos estructurales.

El gran resumen, por lo que atañe a la metodología como a los materiales, es que no hay formación específica en escuela rural. Ni por parte de las universidades ni del departamento. Hay muchas trabas y parece que no interesa la escuela rural desde el departamento i les sale muy cara, parece que quieren mejor cerrar y ahorrar dinero (15:36 ¶ 227 en 2_05_MC).

Por otro lado, los docentes opinan que otro de los problemas que les genera malestar y que es una barrera a la hora de trabajar en una escuela rural es la mayor demanda de tiempo que conlleva trabajar en estos entornos. Esto requiere más tiempo e implicación y en muchos casos lleva a desgaste y sobreesfuerzo, haciendo que los docentes se replanteen su continuidad y obtengan una visión más negativa del trabajo en estos centros. Todo ello también se incrementa ante la falta de recursos didácticos disponibles que sean útiles y específicos para la educación multigrado, habiendo de destinar más tiempo a generar recursos propios.

Sería importante que dieran más horas, de acompañamiento para los maestros nuevos, para poderles explicar y ver lo que es. También que desde la universidad hubieran prácticas para ir a ver todas las tipologías de escuela, tanto la rural como aquellas de una o dos líneas urbanas. Es importante que se tenga en cuenta esta realidad y se vaya a ver (15:37 ¶ 231 en 2_05_MC).

La máxima dificultad es el tiempo. En una escuela rural has de hacer mucho pero que mucho trabajo. Tenemos las mismas horas de dedicación que en una escuela de ciudad y no se tiene en cuenta esta complejidad de más. Se necesitan más horas porque los maestros lo han de adaptar todo, todo el material. Es motivador pero tiene más dificultad. Pero llega un momento que si tienes mucho trabajo no lo haces tan bien si no tienes tiempo (22:37 ¶ 188 en 2_02_GD).

Creo que hay dos tipos de profesores o maestros: los que necesitan un libro y los que aunque lo tengan no lo van a utilizar porque todo el rato están creando y pensando cómo hacerlo para motivar. El utilizar material manipulativo también está vinculado a esta motivación. Es una escuela distinta y hay que trabajar de forma conjunta para preparar los materiales y esto está vinculado a un esfuerzo, o sobreesfuerzo diría yo, porque para los docentes es evidente que es un sobreesfuerzo y que hay una dedicación de tiempo brutal (23:27 ¶ 99 en 2_03_GD).

“Es poco usual y extraño encontrar recursos útiles para la escuela rural” (22:24 ¶ 87 – 99 en 2_02_GD).

Este último aspecto referente a los recursos didácticos, comúnmente va en detrimento de la renovación pedagógica en los centros pues muchos maestros siguen utilizando recursos graduados como los libros de texto, los cuales no son considerados útiles para la educación rural, por no ajustarse al aprendizaje multigrado y multinivel y por no incluir saberes de los territorios rurales o bien una imagen realista de los mismos (Torres et al., 2019).

Con la búsqueda de materiales y metodologías ves que es inviable tener libros de texto en el aula. ¿Qué hago con tantos niveles diferentes? Entonces has de buscar la forma que te vaya bien [...] Hay muy poca ficha, libro o lectura adaptada al multinivel (22:13 ¶ 42 en 2_02_GD).

Una gran parte de los participantes también considera que esta situación se revertiría si se hicieran cambios en la formación, en la línea de lo expuesto anteriormente, para tener más herramientas y desarrollar competencias para trabajar en la escuela rural. Los datos recogidos también ponen en relieve la importancia de tener más en cuenta la voz de los docentes, y sus necesidades, por parte de las administraciones educativas. En definitiva, que se les dieran más incentivos y apoyos reales para asumir el reto que suponen las aulas multigrado. También para generar recursos e innovaciones en las aulas, aspectos que también van en consonancia con otros estudios referentes a las necesidades del profesorado rural (Boix, 2023; Carrete-Marín et al., 2025).

Cuando comentamos a inspección que queríamos quitar los libros de texto nos animaron, igual que cuando dijimos que queríamos trabajar con asambleas en primaria. Si todo este planteamiento ya nos lo hubieran dicho desde inspección o nos dieran ideas ya no estaríamos aquí. Pero sí que se alinearon los astros y nos animaron a cambiar ... Me parece fundamental que estos alumnos y la escuela rural estén representados en muchos de los materiales, porque no lo está desde hace años o poco tiene que ver con la escuela que tenemos de verdad. Es como si persiguiera ciertos clichés, con las fotos, un poco clasista (13:28 ¶ 261 en 2_03_LL).

Por último, los resultados analizados permiten identificar en el discurso del profesorado un sentimiento de falta de competencia docente y problemas motivaciones en el profesorado, cosa que afecta a su actitud ante la profesión y la acción docente. Se puede apreciar cómo esto también influye a la hora de compartir y dar a conocer el trabajo que realizan en las aulas. En muchos casos los maestros se muestran reticentes a visibilizar su trabajo y los recursos elaborados por la inseguridad profesional percibida y

la validez o ajuste de los materiales didácticos y las prácticas llevadas a cabo para atender a la diversidad en el aula multigrado.

Se vuelve tremendo cuando llegas al aula y te das cuenta que no estás aprovechando los tiempos, que no avanzas en los contenidos, que lo poco que haces lo haces de manera muy superficial, que no tienes ni el tiempo ni la posibilidad para desarrollar una planificación por grado y por asignatura y que tampoco tienes la posibilidad de llevarla a la práctica en el aula porque no hay tiempo suficiente. Además dejas de lado muchas cuestiones, como la socialización, como la participación de los padres, como el conocimiento de la comunidad. Entonces, primero, falta formación específica para la docencia en escuelas multigrado. Segundo, la planificación didáctica, no sabes cómo hacerlo. Tercero, el desconocimiento de cómo evaluar a los estudiantes en una escuela multigrado (12:9 ¶41 en 2_02_BO).

Finalmente, a parte de todas estas problemáticas anteriores, los docentes exponen algunos aspectos que les ayudarían e irían a favor de facilitar el trabajo en las aulas y podrían incidir en su bienestar. Los maestros sobre todo destacan, a parte de los cambios mencionados en la formación, tener más contacto con las universidades durante el desarrollo profesional de los docentes, obteniendo un guiaje o visitas y formaciones que contribuyan a su acompañamiento e inducción en las escuelas rurales. Asimismo, los maestros ponen en relieve la importancia de mantener el contacto con otras escuelas rurales y crear conexiones, a través de plataformas y nuevas vías de comunicación, colaboración y generación de recursos, que permitan dar seguridad a los docentes y optimizar el trabajo en contextos similares.

Creo que contar con una plataforma que nos una entre escuelas es una herramienta poderosa que nos puede ayudar. El mundo digital tiene infinidad de posibilidades” ... También conocer y estar en contacto con otros centros. Hay un programa por ejemplo que se hace los sábados o encuentros que vamos a ver otras escuelas organizado desde la universidad, y vamos viendo qué hacen otras escuelas y lo vamos aplicando. Hay escuelas rurales que hacen viajes para verlo in situ, pero también estaría bien que se pudiera subvencionar por autonomías. Es importante la creación de redes y de recursos, creando un colectivo de docentes que tengan la misma problemática para trabajar en conjunto (14:22 ¶168 en 2_04_AT).

Discusión

Los resultados muestran algunos aspectos que se pueden relacionar directamente con algunas barreras o retos a superar para mejorar el bienestar de los docentes en el aula multigrado de la escuela rural. En primer lugar, a través de las palabras de los docentes se

puede percibir el cansancio y malestar por no llegar a todo el alumnado lo cual se puede relacionar claramente con el síndrome burnout por el sobreesfuerzo personal y profesional que les conlleva a los docentes trabajar en este tipo de centros y en aulas multigrado (León Meran, 2019), sobretudo aquellos con inexperiencia o en contextos de alta complejidad, sumado a la propia complejidad organizativa de este contexto. Este aspecto también viene influido por aspectos remarcados en otros estudios en los que se pone en relieve la tradicional falta de formación que contemple la escuela rural, tanto inicial como permanente (Anzano, Vázquez & Liesa, 2021; Boix, 2023). Este aspecto, puede provocar un choque con la realidad aprendida y la experimentada y generar mayor estrés y frustración en los maestros. Sobre todo cuando la formación actual en escuela rural es escasa o no esté disponible por cuestiones de accesibilidad, considerando además problemas como las comunicaciones deficientes en algunos territorios rurales o las problemáticas derivadas de la brecha digital (Abós Olivares et al., 2021).

Esta falta de formación, junto a la falta de recursos didácticos específicos para estos contextos que mencionan los maestros hacen que la percepción que tienen de enseñar en una aula multigrado sea mayor (Carrete-Marín & Domingo-Peñafiel, 2021). Esta falta de recursos también va en consonancia con el tradicional abandono que ha sufrido la escuela rural, tal y como reflejan informes estatales (Blanco et al., 2020; Santamaría Luna, 2020). Esta sensación de abandono es trasladada al profesorado cosa que se traduce en un sentimiento de soledad en detrimento de la motivación docente, en consonancia con otros estudios (Carrete-Marín et al., 2024).

De todos modos, muchos de estos problemas no son derivados de la situación del aula multigrado o de la capacitación o actitud docente. Van asociadas a la situación administrativa de la escuela rural. Entre ellas destacan la alta rotación del profesorado, que dificulta la consolidación de claustros estables y puede comprometer la sostenibilidad de los proyectos de centro; la imposibilidad de elegir destino por parte de muchos docentes; la falta de incentivos y reconocimiento a la innovación docente; la reducción de plantilla sin considerar la complejidad de ejercer en una escuela rural, donde es necesario atender simultáneamente a alumnado de distintas edades; y la escasez de recursos específicos elaborados. Estos factores podrían constituir la base de las situaciones percibidas como más dificultosas y generadoras de malestar. Asimismo, todo ello se relaciona directamente con algunos de los retos que la investigación educativa viene señalando desde hace años como prioritarios (Abós Olivares et al., 2021).

Finalmente, el análisis crítico de los resultados permite percibir aquellas medidas que pueden desarrollarse en el propio centro educativo para intentar promover mejoras como son: la promoción de la autoformación, el trabajo colaborativo a través de parejas pedagógicas, el establecimiento de redes de intercambio con docentes de otros centros, así como el acceso y la difusión de prácticas educativas de éxito. No obstante, tal como señalan Krichesky y Murillo (2018), no todas las formas de colaboración se traducen en mejoras significativas en la práctica educativa, ya que su impacto depende en gran medida de las condiciones institucionales en que se desarrollan. En esta línea, el desarrollo de plataformas colaborativas con recursos compartidos podría constituir una estrategia relevante, especialmente si se apoya en el uso de tecnologías digitales; sin embargo, investigaciones realizadas en contextos rurales ponen de manifiesto que la incorporación de la tecnología no siempre se traduce automáticamente en una mejora pedagógica, especialmente cuando no va acompañada de formación específica y de condiciones adecuadas para su implementación (Flores Cuevas et al., 2021). También debería ser apoyada esta medida por la administración educativa e instituciones que permitan crearla y que sea sostenible. Por otro lado, el liderazgo educativo se configura como un factor clave, en consonancia con estudios que evidencian su influencia en el desarrollo profesional y el compromiso docente, aunque siempre mediado por el contexto organizativo y las dinámicas colaborativas presentes en los centros (Jiménez-Vivas y Parraguez-Núñez, 2024).

Sin embargo, los resultados también permiten problematizar una visión centrada exclusivamente en las prácticas escolares como vía principal de mejora del bienestar docente. Aunque los factores personales y organizativos resultan relevantes, la literatura señala que el bienestar docente es un fenómeno multidimensional en el que intervienen de manera significativa variables estructurales, como las condiciones laborales, la carga administrativa o la estabilidad contractual (Pacheco Barros et al., 2026). En este sentido, y en coherencia con el modelo planteado, conviene subrayar que estas condiciones pueden verse intensificadas en el contexto de la escuela rural debido a su situación administrativa específica, lo que incrementa la carga de trabajo del profesorado y limita el alcance de las iniciativas desarrolladas a nivel de centro. Este aspecto refuerza la necesidad de superar enfoques reduccionistas que sitúan la responsabilidad del bienestar únicamente en el profesorado o en la organización escolar, incorporando una mirada más amplia que considere el peso de los factores estructurales.

Se plantea la necesidad de promover cambios desde la administración educativa que aborden de manera integral las condiciones del ejercicio docente en la escuela rural.

Entre ellos, se incluyen mejoras en la dotación de recursos, en las condiciones de acceso a los centros y en los sistemas de incentivos, aspectos que han sido identificados como determinantes en la configuración del bienestar profesional. Asimismo, se destaca la importancia de reforzar la formación inicial del profesorado, incorporando de manera más explícita la realidad de la escuela rural y del trabajo en aulas multigrado en los planes de estudio, en línea con investigaciones que evidencian déficits en la preparación específica para estos contextos (De la Vega Rodríguez, 2021). En conjunto, estos elementos permiten avanzar hacia una comprensión más compleja e integradora del bienestar docente, no limitada a intervenciones puntuales, sino orientada hacia transformaciones de carácter sistémico que articulen prácticas escolares, condiciones organizativas y políticas educativas.

Conclusiones

La investigación ha profundizado en la percepción del profesorado rural sobre su labor docente en la escuela rural identificando determinados factores que pueden incidir en su bienestar y algunos aspectos para la mejora. Se evidencia que el malestar docente que pueda haber en estos contextos se configura como un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción entre factores formativos, organizativos, profesionales y estructurales. A partir del análisis cualitativo realizado, se constata que la experiencia docente en aulas multigrado está atravesada por tensiones específicas que inciden directamente en la percepción de competencia, la motivación y la sostenibilidad profesional.

En primer lugar, los resultados ponen de relieve que la representación previa de la escuela rural, junto con la falta de conocimiento sobre su funcionamiento pedagógico, actúa como un factor condicionante clave en la experiencia inicial del profesorado. Esta brecha entre expectativas y realidad profesional se traduce en una vivencia de sobrecarga, asociada a la percepción de mayor complejidad del contexto multigrado, lo que repercute negativamente en el bienestar emocional y en la autopercepción de eficacia docente.

En segundo lugar, se identifica una desconexión estructural entre la formación docente (inicial y permanente) y las demandas específicas de la escuela rural, que emerge como uno de los principales factores generadores de malestar. La ausencia de preparación específica en didáctica multigrado no solo limita la capacidad de respuesta pedagógica, sino que también genera inseguridad profesional, frustración y sentimientos de

incompetencia, especialmente en el profesorado novel. Este hallazgo resulta particularmente relevante si se considera la elevada presencia de docentes con escasa experiencia y la inestabilidad de las plantillas en estos contextos, lo que amplifica los efectos negativos sobre la salud mental. Asimismo, los resultados evidencian que la sobrecarga temporal y laboral constituye otro eje central del malestar docente. La necesidad de diseñar materiales propios ante la falta de recursos didácticos específicos, junto con la exigencia de atender simultáneamente a múltiples niveles educativos, incrementa significativamente el tiempo de dedicación y el esfuerzo profesional. Este sobreesfuerzo, en algunos casos vinculado a dinámicas próximas al síndrome de burnout, no sólo impacta en el bienestar del profesorado, sino que también condiciona las prácticas pedagógicas, limitando la implementación de metodologías activas y contextualizadas.

En relación con los recursos, se constata una insuficiencia de materiales didácticos adecuados al contexto multigrado, lo que favorece la dependencia de recursos estandarizados poco pertinentes para la realidad rural. Esta situación no solo dificulta la innovación pedagógica, sino que también contribuye a reforzar la percepción de inadecuación profesional y a limitar la integración de los saberes del territorio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el estudio evidencia la presencia de un malestar de carácter identitario y profesional, manifestado en la inseguridad para visibilizar prácticas docentes y compartir recursos. Este aspecto resulta especialmente significativo, ya que apunta a la existencia de barreras simbólicas y culturales que limitan la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje y el reconocimiento del conocimiento pedagógico generado en contextos rurales.

No obstante, los resultados también permiten identificar factores de protección y líneas de mejora claramente definidas por el propio profesorado. Entre ellas, destaca la necesidad de reforzar el acompañamiento institucional mediante una mayor vinculación con las universidades, favoreciendo procesos de inducción, mentoría y formación situada. Asimismo, se subraya la importancia de promover redes de colaboración entre escuelas rurales que faciliten el intercambio de recursos, la construcción colectiva de conocimiento y la reducción de la sensación de aislamiento profesional. Desde una perspectiva aplicada, estos hallazgos apuntan a la importancia de que haya políticas educativas diferenciadas y territorialmente sensibles, y que esto sea así en la práctica, y que éstas contemplen: (a) la incorporación sistemática de la didáctica multigrado en la

formación docente; (b) la generación de incentivos profesionales que reconozcan la complejidad del trabajo en contextos rurales; (c) la provisión de recursos específicos y contextualizados; y (d) la creación de estructuras estables de colaboración y apoyo profesional.

En términos teóricos, el estudio contribuye a ampliar el marco de análisis del bienestar docente al evidenciar la centralidad del contexto rural como categoría analítica específica, incorporando dimensiones como la territorialidad, la organización multigrado y las condiciones estructurales del sistema educativo. De este modo, se refuerza la necesidad de superar enfoques generalistas y avanzar hacia modelos explicativos más contextualizados del bienestar y la salud mental docente. Finalmente, si bien el enfoque cualitativo y el carácter intencional de la muestra permiten una comprensión profunda del fenómeno, futuras investigaciones podrían complementar estos resultados mediante estudios comparativos y diseños mixtos que permitan analizar la transferibilidad de los hallazgos, así como evaluar el impacto de intervenciones orientadas a mejorar el bienestar docente en escuelas rurales.

En conjunto, los resultados contribuyen a ampliar la investigación sobre el bienestar docente en el contexto del aula multigrado a través de las opiniones del profesorado. Se evidencia que el bienestar del profesorado rural no depende exclusivamente de variables individuales, sino que constituye un desafío sistémico que requiere respuestas integrales, sostenidas y contextualizadas en las particularidades del territorio y de la práctica educativa multigrado.

Finalmente, conviene considerar las limitaciones de este estudio y señalar posibles líneas futuras de investigación. En este sentido, es preciso tener en cuenta que numerosos factores que pueden influir en el bienestar docente y en la autopercepción de la propia labor profesional están vinculados con la experiencia previa del profesorado, como por ejemplo haber sido alumnado de escuela rural, haber realizado prácticas en estos centros o el tipo de docentes con los que han tenido contacto. Estas trayectorias previas pueden condicionar la percepción sobre la escuela rural y el trabajo en aulas multigrado, influyendo, a su vez, en los discursos elaborados por los participantes.

Por ello, resultaría pertinente abrir nuevas líneas de investigación orientadas a analizar, a través de relatos pedagógicos, la trayectoria profesional de docentes seleccionados intencionalmente, con el fin de comprender cómo este bagaje previo incide en su percepción del bienestar en el contexto de la escuela rural. Asimismo, es necesario considerar no solo las problemáticas individuales percibidas por el profesorado, sino

también el contexto estructural en el que se inserta la escuela rural. En particular, aspectos como las desigualdades territoriales, la menor atención institucional respecto a la escuela urbana o determinadas condiciones administrativas pueden desempeñar un papel relevante en la construcción del bienestar docente. En esta línea, futuras investigaciones podrían ampliar el enfoque de este estudio, desplazando el foco del malestar hacia la identificación de aquellos factores que favorecen el bienestar docente. Aunque dichos aspectos ya emergen en los resultados obtenidos, su profundización permitiría avanzar hacia la formulación de nuevas líneas de intervención, más allá de las aquí señaladas, orientadas a la mejora de las condiciones profesionales en el ámbito de la educación rural.

Referencias

Abós Olivares, P. (2015). El modelo de escuela rural. ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação e Realidade*, 40(3), 667-684.

Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26 (0), 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>

Abós Olivares, P., Boix Tomàs, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J., & Rubio Terrado, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible* (Vol. 54). Graó.

Abós Olivares, P., & Lorenzo Lacruz, J. (2019). El binomio educativo de los colegios rurales agrupados y los centros rurales de innovación educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Revista Espaço do Currículo*, 12(1), 5-26. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930>

ALLEA (2023). The European Code of Conduct for Research Integrity. <https://allea.org/code-of-conduct/>

Álvarez-Álvarez, C., & Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>

Ames, P., & Merino, F. (2019). *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en ciencias sociales*. Cuadernos de trabajo PUCP.

Anzano, S., Vázquez, S., & Liesa, M. (2021). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 37(0), 43-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>

Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244.

Azano, A. P., & Stewart, T. T. (2015). Exploring place and practicing justice: Preparing pre-service teachers for success in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(9), 1–12.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.

Boix, R. (2020). The territorial dimension of teacher training in Spain. En P. Champollion (Ed). *Territorialization of Education: Trend or Necessity* (pp.63-75). Wiley-Online library. <https://doi.org/10.1002/9781119751755.ch4>

Boix, R. (2023). Formación inicial del docente y planificación en el aula multigrado. *Revista Teías*, 24(72), 386-393. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70623>

Birks, M., & Mills, J. (2023). *Grounded Theory: A practical guide*. SAGE Publications.
Blanco, A.; Chueca, A., Lopez-Ruiz, A., & Mora, S. (2020) (Coord). *Informe España 2020. Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro*. Universidad Pontificia Comillas.

Cabra-Torres, F. C., Lara-Salcedo, L. M., & Mateus-Arbelaez, J. (2025). Entre las desigualdades y la justicia restaurativa: experiencias de escuelas rurales colombianas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.edjr>

Carrete-Marín, N., Ambrós Pallarés, A., Buscà Donet, F., Miret, M. A. & Boix Tomás, R. (2025). Sentido y lugar de la escuela rural en el futuro de la formación inicial de docentes en Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 115-130. <https://doi.org/10.35362/rie9816770>

Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñafiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e13452. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13452>

Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñafiel, L. (2022). Textbooks and Teaching Materials in Rural Schools: A Systematic Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 67-94. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>

Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L., & Simó-Gil, N. (2024). Teaching materials for rural schools: challenges and practical considerations from an international perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100365>

Echavarría Grajales, C. V., & Brumat, M. R. (2024). Desafíos de la educación rural en América Latina. *Actualidades Pedagógicas*, (84), 1-17. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5374>

Loya Chávez, K. N. (2020). Síndrome de burnout en docentes de educación básica de contexto rural. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 19-32.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (6th ed.)*. SAGE Publications.

De la Vega Rodríguez, L. F. (2021). *Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 307-325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>

Delgado Herrada, M. I., & García Horta, J. B. (2024). La salud mental y su relación con el bienestar psicosocial en profesores. *Políticas Sociales Sectoriales*, 2(2), 431-448.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
Díez Gutiérrez, E. J. (2025). Repoblar la escuela de la España vaciada. *Cuadernos de pedagogía*, 570 (0), 6-8

Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/19939019>

European Schoolnet (2023). *Research Report. Playing their part: Small and rural schools. A European comparative analysis based on 11 countries by the European Schoolnet Special Interest Group “Small and Rural Schools*. European Schoolnet.

Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2023). *Conceptualising small rural school-community relationships within a divided society: People, meanings, practices and spaces*. *Oxford Review of Education*, 50(4), 570-587, <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2262383>

Fernández de Frutos, M. J. (2023). *El medio y la escuela rural frente a los retos del desarrollo, la despoblación y la transmisión de su identidad* [Trabajo Final de Grado]. Universidad de Valladolid.

Flores Cuevas, F., Vásquez Martínez, C. R., & Campos López, H. (2021). La formación pedagógica del docente rural con el apoyo de las tecnologías como una herramienta de enseñanza-aprendizaje en el aula. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-31.

Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

González Rodríguez, J. A., Bernad Caverio, O., López Teulón, M. P., Llevot Calvet, N., & Marín Marquilles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15(0), 1-26.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). *La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos*. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications.

Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(1), 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

León Merán, A. (2019). *Desgaste psicológico del docente en la escuela rural* [Trabajo Final de Grado] Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/42621>

García Marín, R. & Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2024). *Ventanas al universo desde sólidas raíces: la escuela rural y la igualdad de derechos en las sociedades modernas*. Dykinson.

Jiménez-Vivas, A., & Parraguez-Núñez, P. (2024). *Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente: Un estudio en Latinoamérica*. *Estudios sobre Educación*, 47, 101-123.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.

OECD. (2020). *Supporting teachers' well-being: Evidence from TALIS 2018*. OECD Publishing.

Herrera Monsalve, D. Y. H. (2021). El modelo de la alternancia y la desigualdad educativa territorial en la educación en Colombia. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(2), 61-86.

Pacheco Barros, M. C., Guzmán Murillo, H. J., & Torres Ortega, J. M. (2026). Bienestar docente en América Latina: análisis multidimensional, factores protectores y riesgos, y propuestas para políticas educativas integradas. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(2), 837-857. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5674>

Preston, J. P., Jakubiec, B. A. E., & Kooymans, R. (2013). Common challenges faced by rural principals: A review of the literature. *Rural Educator*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v35i1.355>

Puruncajas, V. (2023). Estado de la educación rural en Iberoamérica. Nudos críticos y avances desde una perspectiva comparada en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 13-26.

San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 1-21. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>

Sánchez, A. B., Navarro, C. C., Garay, N. Z., & Mata, J. S. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. *TECTZAPIC: Revista Académico-Científica*, 8(1), 9-18.

Santamaría Luna, R. (2020). La escuela rural. En A. Blanco; A. Chueca, J.A. López-Ruiz y S. Mora (Coord). *Informe España 2020*. (pp.220-292). Universidad Pontificia Comillas.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.

Sulis, G., Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., & Resnik, P. (2024). ELT teachers' agency for wellbeing. *ELT Journal*, 78(2), 198-206. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad050>

Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/04/2026

Aprovado em: 15/05/2026

Publicado em: 01/07/2026

Received on April 11th, 2026

Accepted on May 15th, 2026

Published on July, 01st, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Carrete-Marín, N. (2026). Análisis de los factores asociados al bienestar de los docentes de las escuelas situadas en territorios rurales. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20563.

ABNT

CARRETE-MARÍN, N. Análisis de los factores asociados al bienestar de los docentes de las escuelas situadas en territorios rurales. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20563, 2026.