

## Resultados de la Investigación-acción en un proyecto de formación docente en educación rural

Diego GARCÍA MONTEAGUDO  
Alexia LARCHEN COSTUCHEN

### Datos de contacto:

Diego García Monteagudo  
Departamento de Didáctica de  
las Ciencias Experimentales y  
Sociales (área de Didáctica de  
las Ciencias Sociales).  
Universitat de València.  
[Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es](mailto:Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es)

Alexia Larchen Costuchen  
Departamento de Filología  
Inglesa y Alemana (área de  
Filología Inglesa).  
Universitat de València.  
[alexia.larchen@uv.es](mailto:alexia.larchen@uv.es)

Recibido: 15/02/2023  
Aceptado: 04/09/2023

### RESUMEN

El objetivo general de este estudio es analizar y comprobar el impacto que ha tenido un proceso de formación docente sobre educación rural desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales. La formación mediante investigación-acción se ha desarrollado en diez centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana (España), con la participación de veinte profesores de ciencias sociales (geografía e historia) y dieciséis de otras especialidades de educación secundaria, que después de recibir formación específica introdujeron cambios en la enseñanza de la ruralidad, mediante el diseño de actividades y proyectos que han conectado con los problemas sociales de las zonas rurales. La investigación acción se ha desarrollado en cuatro fases que han interactuado entre sí. La evaluación del proceso se ha efectuado con fuentes y técnicas de recogida de datos de corte cualitativo y cuantitativo. Los análisis estadísticos desarrollados (descriptivos y W de Kendall) evidencian que la formación contribuyó a que el profesorado mejorase la praxis de los conocimientos teóricos y ejecutase cambios significativos en su práctica pedagógica. El principal hallazgo es que el aprendizaje reflexivo ha alcanzado un papel fundamental en el avance del conocimiento profesional y la autonomía del profesorado, así como en la mejora de la educación rural en los centros escolares. Las evidencias recopiladas en esta experiencia de formación docente se pueden aplicar a otros contextos rurales para mejorar la formación ciudadana del alumnado y la valoración de las zonas rurales.

**PALABRAS CLAVE:** formación de profesores; enseñanza secundaria; investigación acción; zona rural.

## ***Results obtained from action research in a teacher training program on rural education***

### **ABSTRACT**

The general objective of this study was to analyze and verify the impact of teacher training on rural education from the interdisciplinarity of the social sciences. Training conducted via action research took place in ten secondary schools in the Valencian Community (Spain), with the participation of twenty social science teachers (geography and history) alongside sixteen teachers from other disciplines. After targeted training, those teachers implemented changes to teaching rural space through the design of activities and projects that addressed social challenges. Action research was developed in four phases that interacted with each other. The evaluation of that process was carried out using qualitative and quantitative data collection. The statistical analyses (descriptive and Kendall's W) showed that the training contributed to improving the teachers' theoretical knowledge and produced noteworthy changes in their pedagogical practice. The main finding was that the reflective approach played a fundamental role in teachers' professional skills and autonomy, which had a positive impact on rural education in schools. The evidence collected from this teacher training can be applied to other rural contexts to improve the students' civic education and their appreciation of rural space.

**KEYWORDS:** Teacher Training; Secondary Education; Action Research; Rural Space.

### **Introducción**

El modelo de formación docente que se promueve con ley educativa vigente (Ley Orgánica de Modificación de la LOE-LOMLOE) contempla que la formación permanente del profesorado, en cualquiera de los niveles educativos, es un derecho y una obligación sobre la que las administraciones educativas y los centros educativos tienen responsabilidades (Salcedo & Cuevas, 2022). Con ello se establece que los programas de formación permanente sean adecuados en aspectos de contenido disciplinar y didáctico, así como otros vinculados con la coordinación y la atención educativa a la diversidad, entre otros elementos. En el caso de la educación rural que se pretende desarrollar desde las ciencias sociales, se requiere que el profesorado de educación secundaria conozca las investigaciones sobre geografía rural y otras ciencias sociales afines, así como los principios que rigen su didáctica en esta etapa educativa. La misma ley educativa declara que las administraciones educativas deben fomentar programas de investigación e innovación.

El profesorado debe asumir un mayor compromiso con la educación rural, ya que los espacios rurales ofrecen una serie de funciones (ecológica, económica y residencial) que tienen consecuencias positivas para la sociedad global (Hudault, 2011). La formación docente tiene un valor importante para provocar la reflexión de la ciudadanía sobre algunas situaciones que son peores para los espacios rurales

como, por ejemplo, la existencia de carencias en la inclusión social y laboral de las mujeres (García et al, 2021). En España, los programas de formación que minimizan el abandono escolar, apuestan por el uso de recursos digitales puede ayudar a mejorar la comunicación entre los agentes educativos (Miró-Miró et al., 2021; Sanahuja et al., 2020) y favorecer la creación de redes de plantillas docentes más duraderas (Santamaría, 2020).

Desde la investigación-acción y su consideración sobre la formación docente se puede estimular un proceso de transformación de los resultados sobre la enseñanza de la ruralidad. En consecuencia, este estudio se plantea la mejora de la formación continua de un grupo de docentes de Educación Secundaria, que ha mostrado su preocupación por aumentar la valoración de los espacios rurales entre su alumnado. El modelo de formación docente se apoya en el paradigma socio-crítico y se identifica con los problemas sociales del contexto en el que se localizan los centros educativos. Se considera al profesorado como un agente reflexivo e investigador de su propia práctica (O'Siochru et al., 2021), que tiene que hacer frente a cuestionar algunos discursos dominantes sobre la ruralidad y su representación social.

### ***La educación rural y la formación del profesorado: experiencias y proyectos educativos***

Las escuelas rurales en España son entendidas como redes educativas que se benefician progresivamente de recursos materiales y tecnológicos que son comunes al resto de centros educativos, pero siguen teniendo unas características propias que se derivan de su entorno y le dotan de factores pedagógicos más diversos (Domingo, 2020). Los clichés que identifican al profesorado de escuelas rurales con la juventud y una menor formación respecto de los y las docentes que ejercen en áreas urbanas, se van minimizando por el aumento de la relación entre el profesorado de zonas rurales con otros miembros de la comunidad educativa (Bustos, 2007). De hecho, la globalización es un proceso que ha permitido conectar al alumnado de zonas rurales con otros contextos más lejanos, pero también ha traído otras consecuencias negativas como la pérdida de identidad y la desruralización de estas zonas, en pro de un modelo de vida más urbano (Domingo & Boix, 2019).

Las agendas internacionales han venido incluyendo elementos para que la escuela rural ofrezca una educación de calidad. Además del objetivo 4 de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se han dedicado algunas metas a los espacios rurales en los objetivos 1 (fin de la pobreza), 2 (hambre cero) y 8 (trabajo decente y crecimiento económico). Esas mismas metas habían sido consideradas por la pedagogía rural para desarrollar proyectos de enseñanza y aprendizaje basados en los problemas sociales de los espacios rurales (Boix & Buscà, 2020; Öhrn & Beach, 2019). No obstante, se presentan dificultades para que las estrategias educativas integren el conocimiento científico con el saber escolar (Curiel-Marín & Olmedo, 2019, Levstik & Tyson, 2008), procedente de los conocimientos de las comunidades locales (García-Prieto et al., 2021; Hillyard & Bagley, 2015).

La UNESCO ha identificado en sucesivos informes que existe una relación directa entre la formación docente y los resultados de aprendizaje del alumnado (Monarca,

2018). En las escuelas rurales se dispone de menos recursos digitales para facilitar los procesos de aprendizaje, además de que el profesorado cuenta con menos redes de apoyo para disponer y compartir recursos de formación respecto de los centros escolares ubicados en áreas urbanas (Bustos, 2008; Carrete-Marín & Domingo, 2021). En países desarrollados como Estados Unidos, no existen demasiadas instituciones que ofrezcan programas de formación específicas para el profesorado que quiere ejercer en zonas rurales, aunque el alumnado de educación secundaria que procede de diversas zonas rurales demuestra que tiene una elevada persistencia en estudios universitarios (Hudacs, 2020). Los programas de formación docente en otros contextos internacionales (Asia y Oceanía), además de Estados Unidos, se centran en nociones sobre educación general (sociología, economía y medio ambiente rural), educación para enseñar en contextos multigrado y una educación profesional que supone un período de estancia en escuelas rurales (Álvarez-Álvarez & Gómez-Cobo, 2021).

La realidad de las escuelas multigrado está contemplada en los planes de estudio universitarios que forman al profesorado en Finlandia. En estos países del norte de Europa existe una sensibilidad especial a las escuelas rurales, que es parcialmente compartida en Inglaterra. El profesorado en activo que ejerce su labor docente en escuelas rurales de Inglaterra demanda una formación continuada, pues entiende que para ello se requiere una determinada especialización en contenidos y metodologías de enseñanza y aprendizaje (Berry & Little, 2006). En el caso de Francia, *L'Observatoire de l'Ecole Rurale* desarrolla proyectos que relacionan la formación inicial y continua del profesorado según el contexto de las escuelas y la actualización de conocimientos sobre los espacios rurales. Las universidades participan en proyectos colaborativos con las escuelas, que versan sobre temáticas de conservación del medio ambiente, la sociedad y el patrimonio rural (Champollion & Barthes, 2014).

En la práctica pedagógica, el profesorado de escuelas rurales utiliza el libro de texto como recurso principal en sus quehaceres didácticos (García-Prieto et al., 2017), casi de la misma forma que los docentes de áreas urbanas, lo que dificulta la enseñanza multigrado tan característica de algunas zonas rurales (Cadavid, 2020). Este hecho no exime al profesorado de ser conscientes que el currículo escolar alberga una conjunción de ideas, intereses, enfoques e ideologías (Li et al., 2021) cuyos contenidos superan las investigaciones académicas que pretenden trasladarse sin demasiada reflexión didáctica al ámbito de la enseñanza (Guzmán, et al. 2021). En el caso de los materiales didácticos, se ha evidenciado que se requiere una adaptación previa de sus contenidos para que el alumnado de escuelas rurales se sienta más involucrado y activo en su propio aprendizaje (Carrete-Marín & Domingo, 2022). Esa conciencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es de gran relevancia para la comprensión de la ruralidad, ya que históricamente se ha conformado que ha tratado de explicarla por contraposición al hecho urbano (Price et al., 2021), pese a que los límites territoriales con los espacios urbanos han sido casi imperceptibles históricamente (Molinero & Alario, 2022). Ese relato homogéneo se ha difundido a la par que la geografía rural y ha ido atribuyendo una serie de valores medioambientales y culturales que han terminado equiparando el medio rural con un espacio natural y tranquilo (Williams, 2001).

Con esta cosmovisión de lo rural, la teoría de las representaciones sociales se convierte en un marco de referencia útil para comprender las ideas que estructuran el pensamiento acerca del contexto rural. Esta teoría mantiene una relación con la didáctica (Castorina, 2017; Moscovici, 2019), lo que permite clarificar el conocimiento que los sujetos construyen en relación al mundo educativo, más si cabe cuando este enfoque es el que más se relaciona con el medio rural (Cloke, 2006). Las representaciones sociales inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque permiten conocer las características sociales y familiares del profesorado que condicionan su visión del sistema escolar y su formación (Sobrinho & Diniz, 2019), así como de la enseñanza en escuelas rurales (Muñoz, 2012). En particular, la representación social de la geografía influye en los motivos para elegir la profesión docente (Abdalla et al., 2018) y en la construcción posterior que realiza el alumnado en torno a la interpretación de derechos y deberes en el contexto de las ciencias sociales (Palacios & Reedy, 2022).

En el caso que nos ocupa interesa considerar las relaciones existentes entre el medio rural y la ciudadanía, ya que la comprensión del medio rural como espacio complejo se asemeja al ámbito de las representaciones sociales, en el que las ideas construidas sobre estos espacios vienen determinadas por el contexto social en el que es posible analizar el comportamiento de las personas (Sammot et al., 2015). Este diagnóstico escolar del medio rural no es frecuente en la didáctica de las ciencias sociales (Morón & Morón, 2019), pero es de utilidad para comprender la cosmovisión del medio rural y la promoción de una enseñanza comprometida con las problemáticas reales (García-Yepes, 2020; Wei et al., 2018), en consonancia con las finalidades de esta área de conocimiento (Claudino & Mendes, 2021; Gómez et al., 2021).

Para el caso español, las investigaciones académicas de la geografía rural explican la ruralidad desde el análisis geográfico regional (Molinero & Alario, 2022). Este modelo de explicación se ha trasladado a la enseñanza de la geografía rural escolar, pues no existen suficientes investigaciones didácticas sobre los espacios rurales que cuestionen este paradigma (Ruiz et al., 2017). La situación periférica de los estudios rurales se agrava porque campo y ciudad han sido investigados por separado en otras ciencias sociales (Cloke, 2006). De hecho, el medio rural se identifica con contenidos descriptivos que son similares a los de los libros de texto de países iberoamericanos (Morón & Morón, 2019; Tonini et al., 2015) que tienen un carácter economicista que enfatiza el estudio de la agricultura desde el paradigma del paisaje (Armas et al., 2018).

Frente a esos obstáculos para innovar en la enseñanza de la ruralidad, algunos proyectos educativos han logrado cuestionar una representación social estereotipada que identifica el campo con lo agrario y lo rural (Hermi, 2017; Lockie et al., 2006). En Kansas (Estados Unidos), el programa PACERS (*Program for Academic and Cultural Excellence in Rural Schools*) ha incluido los contenidos literarios y de historia del arte en sus proyectos sobre la enseñanza de la ruralidad (San Pedro & López, 2017). En Argentina, los Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral han otorgado importancia al trabajo de campo para que los estudiantes universitarios entrevisten a los habitantes rurales (agricultores,

comerciantes...) y se aborde una didáctica de los problemas reales del campo (D'Angelo & Lossio, 2011). En España y Portugal, el alumnado de educación secundaria trabaja en una metodología de aprendizaje servicio a partir del proyecto *Nosotros Proponemos*, lo que le permite identificar los problemas sociales de las personas y proporcionar soluciones que son analizadas por las instituciones de gobierno locales (Claudino & Mendes, 2021; Rodríguez, 2021). Como aspectos comunes, en estos proyectos de innovación didáctica se intenta provocar la reflexión del alumnado sobre las desigualdades de los espacios rurales frente a las ciudades, en un contexto de globalización en el que los límites territoriales entre lo rural y lo urbano han desaparecido (Molinero & Alario, 2022). A tal respecto, el uso didáctico de las tecnologías está minimizando esas diferencias entre la educación rural y la impartida en centros urbanos, por más que en los primeros existe un margen de mejora notable para mejorar la formación docente en este aspecto (Guimarães, 2022; Molina & Mesa, 2018; Rodríguez et al., 2023).

En cuanto a los proyectos sobre educación rural que se sustentan en la metodología de investigación-acción, cabe apuntar que la mayoría están relacionados con la educación física (Pedraza, 2013). La ruralidad y la conexión con la actividad física generan procesos de reflexión entre el profesorado, que les ayuda a entender sus funciones y adoptando un método de trabajo cooperativo, acompañado de apoyo emocional al resto del equipo docente. Este apoyo emocional se ha revelado fundamental en el caso chileno, en el que se ha intentado facilitar la inclusión educativa en algunas escuelas rurales con un alto grado de segregación social, aunque se demanda una mayor concreción de leyes específicas sobre inclusión (Núñez et al., 2022). En los casos de escuelas rurales multigrado en España (Bustos, 2007), se ha demostrado que la investigación-acción aporta notables beneficios tanto para la formación reflexiva del profesorado como para promover el aprendizaje activo del alumnado.

En definitiva, este trabajo muestra los resultados de un proyecto de investigación-acción realizado en varios centros educativos de la Comunidad Valenciana para iniciar la formación continua de un grupo de profesorado de educación secundaria, en el ámbito de la ruralidad. El objetivo general consiste en analizar y comprobar el impacto que ha tenido el proceso de formación docente colaborativa en la enseñanza de la ruralidad en una primera fase de diagnóstico. Esto se ha llevado a cabo con varios expertos en didáctica de espacios rurales y se han tenido en cuenta las necesidades del profesorado participante. Con todo ello, los objetivos específicos son los siguientes:

- Iniciar la formación del profesorado en la didáctica de la ruralidad desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales.
- Incorporar transformaciones y mejoras a partir de las necesidades detectadas en el proceso inicial de formación (a escala de aulas y de centros escolares) por parte de los participantes en la formación.



## **Metodología**

El proyecto de formación docente en educación rural se fundamenta metodológicamente en las primeras fases de la investigación-acción (Simmons et al., 2021) e incorpora elementos de la investigación-acción participativa (Chevalier & Hevillas, 2019; Pérez et al., 2010). Con esta modalidad el profesorado toma protagonismo y autonomía en el proceso de formación y en la selección de los problemas de investigación.

Este proyecto pretende vincular al alumnado con su entorno rural (Wells & Evans, 2003) y se relaciona con una formación docente específica en educación rural que interfiere en su conocimiento profesional (Estepa & García, 2021) a partir de la enseñanza de los problemas socialmente relevantes (Gómez et al., 2021). Se trata de lograr que la formación del profesorado revierta en una mejora de la comprensión de los fenómenos cotidianos en las aulas escolares y aumentar la motivación del alumnado sobre los contenidos curriculares que versan sobre la ruralidad.

En el proceso de formación ha participado un investigador externo que ha acompañado y formado al profesorado en la didáctica de las ciencias sociales y, concretamente, en los espacios rurales. Esto supone aplicar la investigación-acción colaborativa (Moreno et al., 1999), pues se ha dado un trabajo conjunto entre investigadores y profesores, incluyéndose también a otros profesionales de las comunidades educativas. El profesorado, el investigador o asesor externo y el departamento de orientación psicopedagógica de cada centro escolar trabajaron en equipo para ejecutar la investigación en las aulas. La asesoría ha sido un proceso de orientación y acompañamiento para mejorar las capacidades del profesorado, favoreciéndose una formación como docentes críticos, autónomos y reflexivos con su quehacer profesional y la enseñanza de los problemas sociales (Estepa & García, 2021). Los equipos directivos también han estado implicados en el proyecto, lo que ha favorecido la conjunción de experiencias diversas alrededor del mismo objetivo perseguido por las comunidades educativas.

## **Participantes**

La muestra utilizada fue no probabilística o por conveniencia, debido al interés del estudio por conocer la enseñanza de la ruralidad en centros públicos de educación secundaria ubicados en áreas rurales de la Comunidad Valenciana (España) durante el curso 2021-22. El motivo de este tipo de muestreo y el contexto temporal obedece a las dificultades de participación en las investigaciones por partes de los centros escolares ubicados en áreas rurales en un curso en el que ya se estaba volviendo a una cierta normalidad tras los efectos más severos de la covid-19. Para ello se ha indagado en el listado de centros docentes públicos de educación secundaria en el año 2021 (Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, 2021). Ese listado ofreció 364 centros públicos de educación secundaria, repartidos entre las provincias de Castellón (51), Valencia (175) y Alicante (138). De acuerdo a la división tripartita del territorio de la Comunidad Valenciana en áreas rurales, la franja intermedia del territorio y la cota 100, publicada en la Estrategia Territorial de

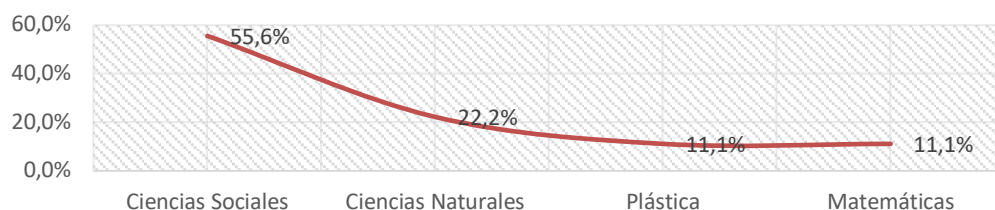
la Comunitat Valenciana 2030 (Consellería de Política Territorial, Obras Públicas y Movilidad de la Generalitat Valenciana, 2021), los centros públicos de educación secundaria ubicados en áreas rurales eran 26 en todo el territorio regional: 7 en la provincia de Castellón, 11 en la de Valencia y 8 en Alicante. El pedido de colaboración en este estudio fue cursado a los 26 centros escolares citados, lográndose una tasa de contestación del 61.5% (16 centros). En esa solicitud se informaba de los objetivos, la metodología y las políticas de uso de la información. Además del carácter público de los centros educativos, se requería que en torno al 50% del profesorado del claustro residiese o mantuviese contacto habitual con los espacios rurales, pues las vivencias directas en estos espacios inciden en la enseñanza de la ruralidad (Muñoz, 2012). Los propios cambios sociales y económicos, además de la despoblación de los espacios rurales adyacentes a los centros escolares han creado algunas dificultades para que el profesorado desarrolle proyectos educativos que potencien los beneficios de enseñar sobre la ruralidad, lo que finalmente derivó en la participación de diez centros escolares: 2 en la provincia de Castellón, 5 en la de Valencia y 3 en la de Alicante.

En consecuencia, un grupo de docentes de los departamentos de ciencias sociales (geografía e historia) de diez centros escolares plantearon a sus equipos directivos que era necesario mejorar su formación acerca de la ruralidad y los contextos rurales. La formación debía tener una perspectiva integral e interdisciplinar, para conseguir una incidencia superior en los proyectos educativos de centro, por lo que también se sumaron otros docentes de educación secundaria de los departamentos de ciencias naturales, artes plásticas y matemáticas.

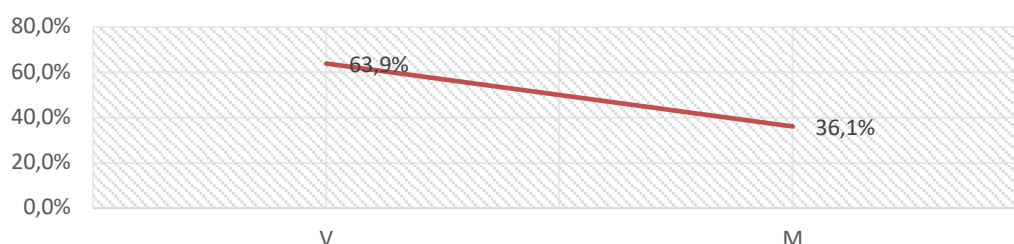
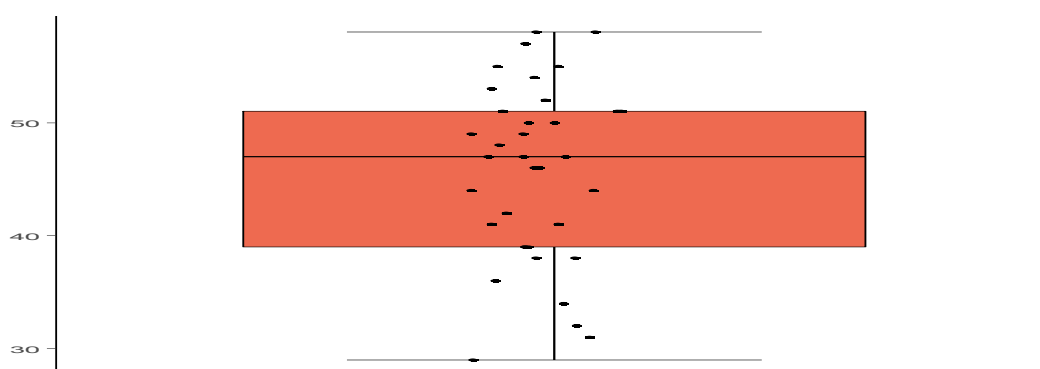
Así, del plan de investigación se deriva que el 55.6 % de los 36 docentes pertenecían a la especialidad de Ciencias Sociales, mientras que Plástica y Matemáticas contaban ambas materias con un peso de un 11.1% (Figura 1). El 63.9 % de la muestra de docentes fueron hombres, suponiendo cerca de un 27 % más respecto a las mujeres (Figura 2). El rango de edad de los 36 participantes estaba comprendido entre 29 y 58 años, encontrándose una media 45.6 años y una desviación típica de 7.8 (Figura 3). El número de sesiones formativas con sus frecuencias se representa en la Tabla 1.

### Figura 1

*Áreas de especialidad de los 36 profesores*





**Figura 2***Distribución de género entre los 36 profesores***Figura 3***Distribución de edad entre los 36 profesores (diagrama de caja elaborada con RStudio 1.4.1717)*

Durante la mayoría de las sesiones de formación en ciencias sociales, los profesores del resto de áreas de conocimiento también estuvieron presentes, ya que la geografía y la historia se prestan a un tratamiento didáctico interdisciplinar (Maestro, 2000). En concreto, se requiere el trabajo con competencias de expresión artística y matemáticas, que potencian el pensamiento geográfico e histórico entre el alumnado (Guerrero et al., 2019). Un miembro del gabinete psicopedagógico estuvo presente en las sesiones de formación, así como otros miembros del equipo directivo y coordinadores de algunos cursos.

En el desarrollo del proyecto se ha tenido en cuenta las responsabilidades de los docentes en la enseñanza de los cursos 1º y 3º de Educación Secundaria, en los que se imparten contenidos geográficos, históricos y afines que se relacionan con la ruralidad. La participación del profesorado ha sido anónima y voluntaria. Desde el inicio todo el profesorado participante ha sido informado de los procedimientos, se tuvo en cuenta su consentimiento y se les ha garantizado su anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos.

**Tabla 1***Sesiones formativas para el profesorado*

	Nº sesiones	Horas	Frecuencia	Meses
Ciencias Sociales	20	40	2 veces/semana	3 meses
Ciencias Naturales	10	20	1/semana	2 meses
Plástica	8	16	1/semana	2 meses
Matemáticas	8	16	1/semana	2 meses

**Instrumentos**

En la recogida y análisis de datos se han utilizado diversas técnicas de recogida: observación, análisis documental, escalas de estimación y entrevistas. Se van a concretar a continuación:

*-Análisis documental:* se han revisado y analizado las características de los Proyectos Educativos de Centro (PEC), los materiales didácticos que enseñan acerca de la ruralidad y las planificaciones didácticas del profesorado de ciencias sociales para los cursos 1º y 3º de Educación Secundaria.

*-Entrevistas iniciales:* al inicio de la formación los veinte profesores de ciencias sociales han participado en una entrevista semiestructurada para conocer sus necesidades e inquietudes en torno a la ruralidad desde su formación y experiencia personal y profesional. Los equipos directivos también han participado en estas entrevistas para conocer los detalles de la situación inicial y valorar su implicación en posibles cambios en torno a la educación rural.

*-Escala de estimación (observadores):* a partir del estudio de Muñoz (2012) se ha diseñado una escala de estimación con 24 indicadores para evaluar las conductas de los docentes en relación a la educación rural. Es una escala Likert (de 1 a 5) con 4 bloques: representación de la ruralidad, materiales didácticos en pro de la ruralidad, enseñanza de problemas socio-ambientales en espacios rurales y relación con las instituciones locales. Para Muñoz (2012) es importante “incrementar el tratamiento de la ruralidad en los programas y en los libros de texto y reenfocar su tratamiento hacia la ruralidad comprometida” (p.287). Sobre esta propuesta se introdujeron algunas adaptaciones a los parámetros de observación, teniendo en cuenta las características del profesorado participante y de cada centro escolar.

*-Escala de estimación (expertos):* el diseño de una escala de estimación ad hoc ha permitido que expertos en educación rural hayan analizado las planificaciones realizadas por el profesorado después de recibir la formación. Cada experto asignó un valor de 1 a 5 en función del tipo de aprendizaje promovido en los estudiantes: aprendizaje significativo, aprendizaje experimental, creatividad, aprendizaje sistémico y nivel de desarrollo de competencias de pensamiento social.

*-Entrevistas finales:* en la fase final del proyecto fueron entrevistados los 36 profesores de las cuatro áreas de conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y plástica) y los equipos directivos.

La mejora de la confiabilidad de los instrumentos se ha logrado aplicando algunas técnicas. En el primer ciclo se ha calculado un índice de acuerdo global para medir la concordancia entre los observadores mediante el estadístico de Kendall. Es una

medida de acuerdo coherente con variables ordinales y ha contado con más de tres evaluadores. En el segundo ciclo se ha tenido en cuenta un juicio de expertos para garantizar la calidad de la observación. La finalidad de este recurso es evidenciar que las planificaciones del profesorado pueden ser utilizadas para los propósitos con los que fueron diseñadas. Los expertos fueron seleccionados a partir de su formación académica (especialistas en educación rural) y experiencia profesional. En total se ha contado con catorce expertos que aseguran una estimación confiable de la validez del contenido (García, 2018). Así, participaron como expertos 6 profesores de ciencias sociales (geografía e historia), 3 de ciencias naturales, 3 de educación plástica y otros 2 de matemáticas. Además, se contó con 2 evaluadores con experiencia en dirección de centros escolares. En general, los expertos atesoraban una experiencia media de 6 años en sus respectivas funciones.

### **Trabajo de campo**

El trabajo de campo se ha desarrollado en varias fases, con unos ciclos dinámicos e interactivos. La primera fase fue la planificación del programa de formación; a continuación, la acción propia de formación; la observación y la reflexión sobre el aprendizaje formativo en torno a la educación rural. Los ciclos se ajustan a tres períodos que engloban las fases anteriores:

- a) Abordaje de las representaciones sociales de la ruralidad entre el profesorado participante

*Planificación:* para acotar el problema de investigación a los contextos escolares se realizaron algunas entrevistas y visitas guiadas al profesorado y miembros de los equipos directivos. Con estas visitas el investigador pudo conocer la representación que existe acerca de la educación rural, así como algunas inquietudes, deseos y necesidades del profesorado. Junto con el análisis de la documentación de los centros se fue comprobando que no existían experiencias educativas definidas sobre educación rural. Los territorios rurales eran visitados en excursiones con el alumnado, más con fines lúdicos que pedagógicos. Los docentes manifestaron tener dificultades para desarrollar proyectos educativos interdisciplinarios sobre la ruralidad. En las reuniones con los equipos directivos se informó sobre el diagnóstico inicial en torno a la educación rural y se detallaron los objetivos y tareas a realizar en el proceso formativo, con una justificación teórica de las representaciones sociales y la didáctica de la ruralidad.

*Actuación:* se realizó un programa de formación inicial para el profesorado sobre la educación rural en educación secundaria. El programa abordaba tanto la formación disciplinar sobre la ruralidad como su aplicación didáctica en las aulas. Durante 20 días en 4 sesiones de formación, se combinaron actividades de diverso tipo: cuestionarios, debates, análisis de documentos y materiales curriculares, lecturas, sesiones prácticas y exposiciones. Los talleres se evaluaron y los docentes realizaron propuestas de planificación de la docencia posterior con un enfoque interdisciplinar, además de exposiciones para explicar las secuencias de actividades y debatirlas con los compañeros/as.

*Observación:* al finalizar el período de formación, se realizó una fase de acompañamiento a los profesores en las aulas de ciencias sociales para comprobar el período de adaptación al nuevo programa de educación rural. El diseño de la observación incluía a 6 profesores de cada centro y un especialista de psicopedagogía, que fueron formados previamente en el protocolo de observación.

*Reflexión:* tras los períodos de acompañamiento los docentes de ciencias sociales realizaron una nueva demanda de formación al equipo directivo. La formación inicial en representaciones sociales de la ruralidad fue insuficiente y el profesorado fue consciente de la necesidad de actualizar sus conocimientos y mejorar el grado de interdisciplinariedad para reducir la idealización sobre la ruralidad.

b) Abordaje de la educación rural en las aulas de ciencias naturales, matemáticas y artes plásticas

*Planificación:* en esta fase se realiza una visita a las aulas de enseñanza de las ciencias naturales, matemáticas y de artes plásticas, conociendo cómo se imparten contenidos relacionados con la educación rural y la colaboración con el profesorado de ciencias sociales. Después se realizaron entrevistas para conocer su trabajo en las aulas y se revisaron las programaciones de aula. De esa revisión programática se detectaron algunos aspectos: concreción bastante transversal y periférica de la enseñanza de la ruralidad y excesiva preocupación por el control de los tiempos de aula en los que se intentaba lograr la interdisciplinariedad. Con este análisis se diseñó un programa de formación adaptado a las necesidades de este grupo de profesores.

*Actuación:* en el segundo período de formación para el profesorado de ciencias naturales, matemáticas y artes plásticas se combinaron debates, análisis de materiales curriculares, lecturas, sesiones prácticas y exposiciones para abordar la enseñanza de la ruralidad desde un enfoque interdisciplinar y más experiencial. Se pusieron en práctica actividades que potenciaban el pensamiento geográfico e histórico en las aulas. Con la ayuda del equipo de psicopedagogía se diseñaron nuevas planificaciones de aula y se crearon rúbricas para evaluar los aprendizajes del alumnado y mejorar el seguimiento del profesorado.

*Observación:* se realizaron 24 sesiones de acompañamiento con el profesorado de ciencias naturales, matemáticas y artes plásticas en los diez centros escolares. En esas sesiones se revisaron las planificaciones diarias realizadas durante un mes con la finalidad de que el profesorado reflexionase sobre los procesos cognitivos y la intencionalidad educativa de esas sesiones. Un grupo de expertos evaluó las actividades y el profesorado participó en entrevistas finales para comprobar lo aprendido en las sesiones de formación y lo aprendido en las aulas.

*Reflexión:* los nuevos conocimientos adquiridos sobre el desarrollo de la educación rural desde una perspectiva interdisciplinar concluyeron con una mejora sustancial en la coordinación entre el profesorado, aunque de manera informal y fuera de los protocolos de formación. Se constata la mejora del trabajo interdisciplinar, pero la integración de contenidos en el aula es mejorable para aunar el enfoque competencial.

## Resultados

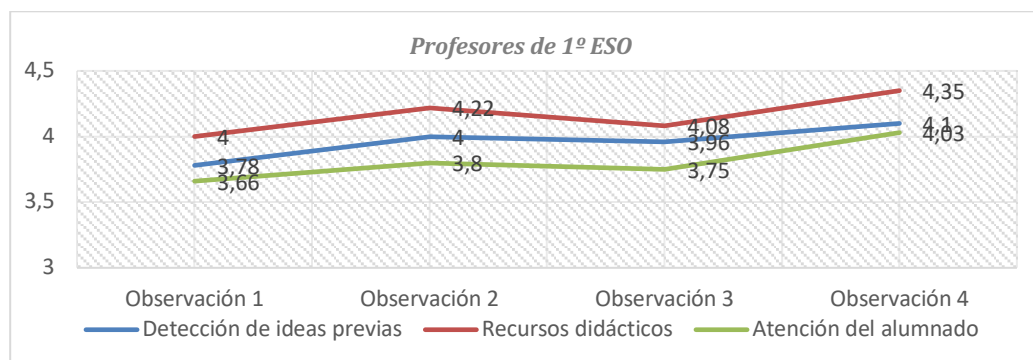
Tras finalizar los períodos de formación, las entrevistas y reuniones, se conocieron los logros iniciales adquiridos en los procesos de enseñanza de la ruralidad por parte del profesorado. Esto implica conocer las percepciones de los docentes implicados en el programa formativo y la visión de los asesores expertos en las áreas de conocimiento participantes.

### Resultados de la observación sobre la enseñanza de la ruralidad en las aulas de ciencias sociales

De las valoraciones realizadas en cuatro períodos de observación, las Figuras 4 y 5 muestran los indicadores incluidos en la escala de observación diseñada ad hoc. Se han agrupado en tres bloques (detección de ideas previas, recursos didácticos y atención del alumnado en torno a la ruralidad) y se presentan para los profesores de ciencias sociales, tanto en 1º de ESO como en 3º de ESO.

**Figura 4**

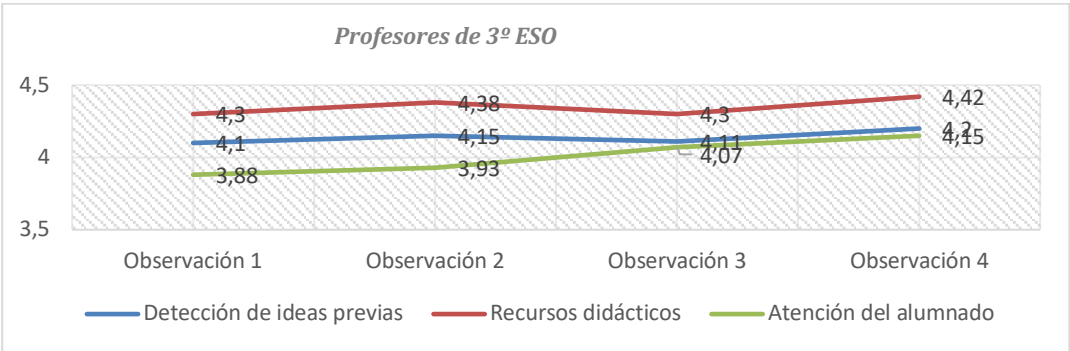
*Puntuaciones medias de los profesores de ciencias sociales en sus actuaciones de aula en 1º de ESO.*



Estos primeros resultados evidencian una evolución positiva en ambos cursos (1º y 3º de ESO), con un incremento de las puntuaciones a medida que aumentan las observaciones de los expertos. Las puntuaciones más bajas se han detectado en la atención al alumnado, con un rango entre 3.6 y 4.1, que puede mejorarse. El profesorado consiguió provocar un conflicto cognitivo entre las ideas previas del alumnado y los nuevos aprendizajes, derivados de la ejecución de buena parte de su programación didáctica en torno a la educación rural. Los docentes manifestaron la dificultad para que el alumnado explicase sus concepciones previas en torno a la ruralidad y mostrarle la importancia didáctica de estos espacios. El cambio en la metodología de enseñanza con actividades de mayor nivel cognitivo fue recibido de forma positiva por el alumnado, aunque ocasionalmente era complejo captar su atención durante la totalidad de la duración de las clases.

En las Tablas 2 y 3 se muestra el grado de acuerdo adquirido entre los observadores. Mediante el estadístico W de Kendall para cada una de las observaciones realizadas, se comprueba que el grado de acuerdo fue inicialmente bajo (.25) y fue aumentando durante las observaciones hasta alcanzar un nivel estadísticamente significativo en las dos últimas observaciones.

**Figura 5**  
*Puntuaciones medias de los profesores de ciencias sociales en sus actuaciones de aula en 3º de ESO*



**Tabla 2**  
*Cálculo del grado de acuerdo en las observaciones realizadas al profesorado de 1º de ESO*

	1ª observación	2ª observación	3ª observación	4ª observación
N	15	15	15	15
W de Kendall	.271	.542	.634	.617
Chi cuadrado	5.180	8.880	10.922	10.817
Sig.	.068	.013*	.003*	.004*

Nota: N=15 porque es el número de docentes en ese curso. \*p<.05.

**Tabla 3**  
*Cálculo del grado de acuerdo en las observaciones realizadas al profesorado de 3º de ESO*

	1ª observación	2ª observación	3ª observación	4ª observación
N	15	15	15	15
W de Kendall	.295	.254	.832	.595
Chi cuadrado	3.942	3.653	13.658	9.744
Sig.	.132	.168	.002*	.006*

Nota: N= 15 porque es el número de docentes en ese curso. \*p<.05.

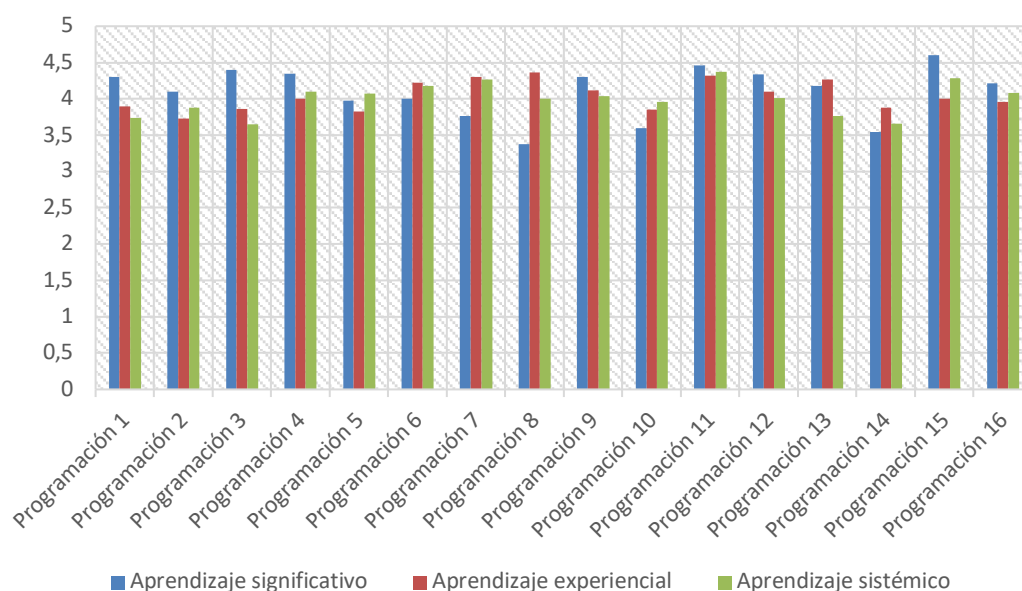


## Resultados de la enseñanza de la ruralidad desde un enfoque interdisciplinar

En las Figuras 6 y 7 se muestran las puntuaciones medias otorgadas por 14 expertos en educación secundaria a las 16 programaciones docentes realizadas en torno a la educación rural.

### Figura 6

*Puntuaciones medias otorgadas por los expertos sobre el tipo de aprendizaje de las programaciones docentes*



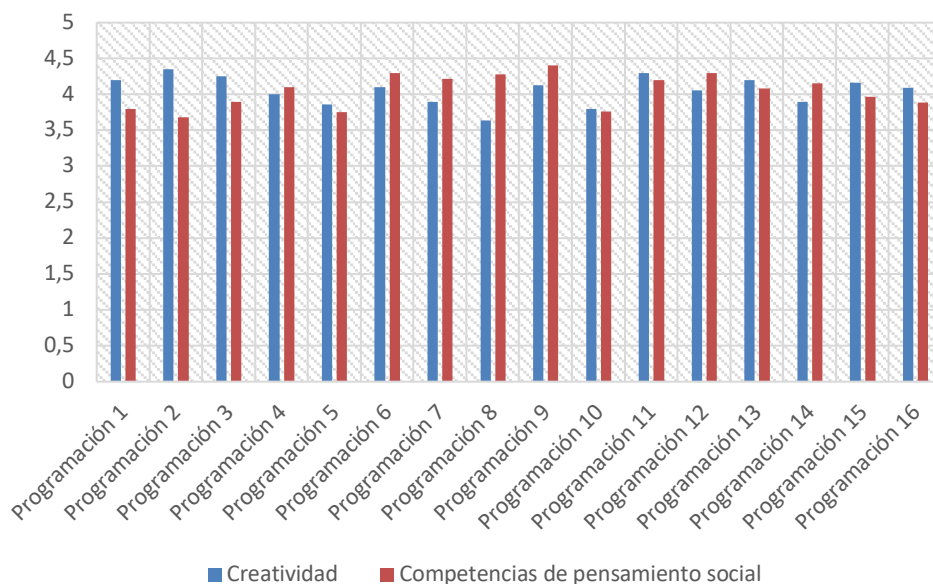
La Figura 6 muestra que las valoraciones medias realizadas por los expertos sobre el tipo de aprendizaje son superiores a 4 en una escala de 1 a 5. El aprendizaje significativo es el más valorado, mientras que los de tipo experiencial y sistémico tienen puntuaciones ligeramente inferiores.

La Figura 7 muestra las valoraciones medias sobre la creatividad y el desarrollo de competencias de pensamiento social de las propuestas revisadas por los expertos. Las puntuaciones rondan un valor de 4 (escala de 1 a 5) con algunas excepciones de poca relevancia.

La evaluación de los expertos sobre las planificaciones docentes después de ser ejecutadas ofrece algunas consideraciones. El profesorado logró diseñar actividades con la intención de provocar la reflexión sobre una determinada representación de la ruralidad, al mismo tiempo que se respetaron los ritmos de aprendizaje del alumnado. Las actividades fueron bastante innovadoras e implicaron el desarrollo de competencias sociales, además de otras más relacionadas con el pensamiento geográfico e histórico desde un enfoque interdisciplinar.

**Figura 7**

*Puntuaciones medias otorgadas por los expertos sobre la creatividad y el nivel de desarrollo de competencias de pensamiento social*



En las entrevistas posteriores a la formación, el profesorado ha manifestado que ha sentido cierta inseguridad y emociones diversas cuando ha realizado las actividades, tanto en la fase de ideas previas como en el desarrollo de los proyectos didácticos. Este tipo de experimentación les ha dado la posibilidad de iniciar una enseñanza más vinculada con los problemas sociales asociados al medio rural y el desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado.

## **Discusión y conclusiones**

El análisis diverso que se ha realizado ha evidenciado que mediante la generación de un espacio de formación interdisciplinar y de colaboración, un grupo de docentes de educación secundaria ha iniciado un proyecto de educación rural desde la investigación acción participativa (Chevalier & Hebillas, 2019; Pérez et al., 2010).

Los cambios más importantes en esta primera fase se han producido en las aulas, como consecuencia de unas mejoras iniciales en la formación docente. El profesorado ha ampliado su formación teórica sobre la educación rural y ha diseñado propuestas didácticas interdisciplinares, que cuestionan una representación idealizada de los espacios rurales, que está presente también entre el alumnado (Hermi, 2017; Williams, 2001). Además, las propuestas didácticas han tenido en cuenta las problemáticas reales de la sociedad rural (Santamaría, 2020). El profesorado ha tenido un papel activo en la construcción de conocimientos escolares (Estepa & García, 2021), lo que contribuye a reducir la brecha existente entre la investigación y

la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales (Curiel-Marín & Olmedo, 2019; Levstik & Tyson, 2008). En este estudio la brecha se ha manifestado por la falta de promoción de aprendizajes experienciales y sistémicos entre el alumnado, pues las propuestas didácticas diseñadas inicialmente por el profesorado tuvieron un carácter más teórico que práctico. Este hecho debe ser aprovechado en futuras fases formativas para ayudar a generar y consolidar redes de trabajo compartidas entre los centros escolares participantes, en plena consonancia con lo apuntado en investigaciones internacionales (Carrete-Marín & Domingo, 2021).

A escala de centros educativos, la interdisciplinariedad de las propuestas didácticas ha creado un ambiente de colaboración entre el profesorado, así como una relación con el entorno (Wells & Evans, 2003). Los cambios en las prácticas pedagógicas han mejorado la capacidad de trabajar en equipo y ha convertido a los docentes en agentes flexibles y reflexivos sobre su quehacer profesional (Moreno et al., 1999). No obstante, existe un margen considerable para que las propuestas didácticas que se desarrollen en las fases posteriores de la investigación-acción adquieran una perspectiva más inclusiva en el aprendizaje, ya que las familias y otros agentes locales han quedado ciertamente al margen de estos proyectos, con las consecuencias que eso supone para la educación rural (Sanahuja et al., 2020).

La reflexión alcanzada por el profesorado ha permitido demandar una formación durante el proceso formativo e introducir algunos cambios en las metodologías de enseñanza, como ha ocurrido en otros proyectos formativos de educación rural (Berry & Little, 2006; Champollion & Barthes, 2014). Además, se ha conseguido que el profesorado adquiera una dimensión más compleja de las problemáticas que atañen a los territorios rurales a escala global (Boix & Buscà, 2020; Öhrn & Beach, 2019), que aparecen en la Agenda 2030 de la ONU. La formación en representaciones sociales y didáctica (Castorina, 2017; Moscovici, 2019) debe mejorar para que se generen espacios de debate entre el profesorado y se cuestione una cosmovisión idealizada de los territorios rurales que está presente en el currículo escolar (Armas et al., 2018, Morón & Morón, 2019).

Pese a todas las mejoras conseguidas, todavía se pueden destacar algunas limitaciones que deben mejorarse para consolidar este proyecto formativo a largo plazo:

- Integrar la formación del profesorado en los proyectos de formación del docente de los centros educativos. De esa manera se debe permitir que el profesorado mantenga su autonomía y capacidad para tomar decisiones sobre los contenidos y metodologías de enseñanza, adaptándose a la realidad escolar y a los problemas socialmente relevantes que atañen a la ciudadanía (García-Yepes, 2020; Wei et al., 2018). Además, se aconseja el desarrollo de proyectos de formación docentes con profesorado en activo y de centros universitarios para mejorar la actualización de contenidos y su didáctica, como se ha hecho con la educación rural en otros países (Champollion & Barthes, 2014). En este sentido, se siguen las recomendaciones de Carrete-Marín y Domingo (2021) para que en otra fase del proyecto se forme al profesorado sobre competencias digitales con la intención de generar un banco de recursos que puedan compartir con otros centros escolares participantes. Por ello, el plan formativo iniciado en el segundo trimestre del curso 2022-23, ya está

obteniendo algunos resultados experimentales con el alumnado de estos centros escolares.

-Mantenimiento de equipos de docentes interdisciplinares que cuenten con el apoyo de equipos directivos fuertes y decididos para impulsar la formación activa del profesorado. Además, las propuestas didácticas deben acompañarse de metodologías activas (aprendizaje experiencial, sistémico y aprendizaje-servicio) que mejoren la formación ciudadana del alumnado y su compromiso con los problemas que afectan a los territorios rurales, según se ha hecho en otras experiencias educativas (Claudino & Mendes, 2021; San Pedro & López, 2017). En estos cambios a futuro es imprescindible contar con la participación de las familias y otros agentes institucionales para que los aprendizajes del alumnado reviertan en la promoción activa de la ciudadanía (Bustos, 2011). En esta línea, se ha contactado con algunos de estos agentes en octubre de 2022 y se van a organizar presentaciones de los proyectos didácticos para que el alumnado sea participe en la toma de decisiones sobre las mejoras en la vida de los territorios rurales del interior de la Comunidad Valenciana.

Con todo ello, el proceso investigador y formativo ha contado con algunos obstáculos derivados de la situación de pandemia (Covid-19), cuya implantación y consolidación ha supuesto un reto para el equipo participante en este proceso. En el momento actual se está en condición de con una segunda fase de formación del profesorado respecto del diseño de materiales curriculares, incluyéndose algunas competencias digitales. En el caso del alumnado se pretende conseguir una cosmovisión de la ruralidad que contemple las problemáticas sociales y ambientales que condicionan la vida de las personas en estos territorios.

### ***Agradecimientos***

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### ***Contribuciones de los autores***

Los autores hacen constar sus contribuciones mediante las siguientes declaraciones de investigación elaborados por varios autores, deben especificar brevemente sus contribuciones: Conceptualización, D.G.M y A.L.C.; metodología, D.G.M.; software, A.L.C.; validación, D.G.M., A.L.C.; investigación, D.G.M. y A.L.C.; análisis de datos, A.L.C.; redacción del borrador original, D.G.M.; redacción, revisión y edición, D.G.M. y A.L.C.; supervisión, D.G.M. y A.L.C.

## ***Referencias***

Abdalla, M. de F. B., Sobrinho, M. D. y Campos, P. H. F. (2018). APRESENTAÇÃO - Repensando o social: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. *Cadernos*

- de Pesquisa, 48(167), 10-13. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4284>
- Álvarez-Álvarez, C. y Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Armas, F. X., Rodríguez, F. y Macía, X. C. (2018). La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 4-19. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/7979>
- Berry, C. y Little, A. (2006). Multigrade Teaching in London, England. In A.W. Little (Ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities* (pp. 67-86). Springer.
- Boix, R. y Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Antonio Bustos Jiménez. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94041>
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 155-170. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20268>
- Cadavid, A. M. (2020). Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 18-30. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>
- Carrete-Marín, N. y Domingo, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 1-31. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13452>
- Carrete-Marín, N. y Domingo, L. (2022). Libros de texto y material didáctico en escuelas rurales: una revisión sistemática. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 67-94. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Champollion, P. y Barthes, A. (2014). Introduction: l'école rurale et le territoire. En A. Barthes y P. Champollion (Eds.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard. Tome 6. L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen. Approches socio-spatiales* (pp. 11-16). PUF.

- Chevalier, J. M. y Hebillas, D. J. (2019). Participatory Action Research. *Theory and Methods for Engaged Inquiry*. Routledge.
- Claudino, S. y Mendes, L. (2021). Project "We Propose!" Territorial Citizenship and Curricular Innovation in Portuguese Geographical Education. *Didáctica Geográfica*, 22, 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>
- Cloke, P. (2006). Conceptualizing Rurality. En P. Cloke, T. Marsden y P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 18-28). Sage Publications.
- Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2021). *Guía de centros docentes de Educación Secundaria*. Recuperado de <https://ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/e.s.o>.
- Consellería de Política Territorial, Obras Públicas y Movilidad de la Generalitat Valenciana (2021). *Estrategia Territorial de la Comunitat Valenciana 2030*. Recuperado de <https://politicaterritorial.gva.es/es/web/planificacion-territorial-e-infraestructura-verde/estrategia-territorial-de-la-comunitat-valenciana-77496>
- Curiel-Marín, E. y Olmedo, E.M. (2019). Definiendo el área de didáctica de las ciencias sociales mediante entrevistas a los expertos españoles en el área: la importancia de la complementariedad metodológica en evaluación de la investigación y en cienciometría. *Publicaciones*, 49(2), 255-271. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.11347>
- D'Angelo, M.L. y Lossio, O. (2011). Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta de desarrollo profesional docente. *Revista Geográfica de América Central*, II Semestre, 1-12. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2733>
- Domingo, L. (2020). *Escola rural i territori: una simbiosi clau*. *Temps d'Educació*, 59, 7-9. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/379373>
- Domingo, L. y Boix, R. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 84-89. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/188585>
- Estepa, J. y García Pérez, F. F. (2021). El modelo del profesor investigador en el aula del proyecto IRES. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 22-28.
- García Perales, R. (2018). Design and construction of an evaluation instrument of mathematical competence: Practical applicability of an expert assessment. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(99). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601263>
- García-Prieto, F. J., Álvarez, C. y Pozuelos, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36. <https://doi.org/10.6018/edu-catio.420581>
- García-Prieto, F.J., Pozuelos, F. y Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, 49, 01-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/998/99854580009/html/>



- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>
- García, F. J., Leiva, J. J., Espíndola E. y Piccoli, F. A. (2021). Inclusión social de mujeres rurales a través de programas de alfabetización digital para el empleo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 15-25. <https://doi.org/10.5209/rced.67590>
- Gómez, C. J., Souto, X. M. y Miralles, P. (2021). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal*. Octaedro.
- Guerrero, C., López-García, A. y Monteagudo, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>
- Guimarães, J. L. (2022). Las TIC y su impacto en la educación rural: realidad, retos y perspectivas para alcanzar una educación equitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 175-190. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2539](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2539)
- Guzmán, A. M., Torres, G., Ferrer, Y. y De la Hoz, S. M. (2021). Transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 13, 168-176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4395248>
- Hermi, M. (2017). El análisis del territorio desde una 'totalidad dialéctica'. Más allá de la dicotomía ciudad-campo, de un 'par dialéctico' o de una 'urbanidad rural'. *Espaço o Economia*, 10. Recuperado de <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2981>
- Hillyard, S. y Bagley, C. (2015). Community strikes back? Belonging and exclusion in rural English villages in networked times. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 748-758. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.964569>
- Hudacs, A. (2020). An examination of college persistence factors for students from different rural communities: A multilevel analysis. *Journal of Research in Rural Education*, 36(2). <https://doi.org/10.26209/jrre3602>
- Hudault, J. (2011). La protección jurídica del territorio rural. En E. Muñiz (coord.), *Un marco jurídico para un medio rural sostenible* (pp. 71-80). Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Levstik, L. y Tyson, C. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Li, Y., Zhang, X., Dai, D. Y. y Hu, W. (2021). Curriculum Innovation in Times of the COVID-19 Pandemic: The Thinking-Based Instruction Theory and Its Application. *Frontiers in Psychology*, 12, 601-607. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601607>
- Lockie, S., Lawrence, G. y Cheshire, L. (2006). Reconfiguring Rural Resource Governance: The Legacy of Neo-Liberalism in Australia. In P. Cloke, T. Marsden y P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 29-43). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608016.n3>

- Maestro, P. (2000). ¿Historia o ciencias sociales? *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 25, 91-11.
- Miró-Miró, D., Coiduras, J. y Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.70859>
- Molina, L. E. y Mesa, F. Y. (2018). Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>
- Molinero, F. y Alario, M. (2022). *Una mirada geográfica a la España rural*. REVIVES.
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Moreno, E., Martín, M. y Padilla, M.T. (1999). La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad? *XXI. Revista de Educación*, 1, 177-189.
- Morón, M.C. y Morón, H. (2019). El tratamiento del Medio Rural en el Currículum Oficial de Secundaria en la Última Década. En X. C. Macía, F. X. Armas y F. Rodríguez (Eds.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 896-906). Andavira Editora.
- Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. In N. Kalampalikis (Ed.), *Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Editions des Archives contemporaines.
- Muñoz, I. (2012). *La ruralidad: análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada en la región de Maule (Chile)*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/285158#page=1>
- Núñez, C. G., González, B., Peña, M. A. y Ascorra, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: inclusión en un país segregado. *Athenea Digital*, 22(2), e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- O'Siochru, C., Norton, L., Pilkington, R., Parr, E., Anderson, B. y Maslen, J. (2021). Active learning: how can you contribute to a collaborative action pedagogical research process? *Educational Action Research*, 29(2), 191-205. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1850495>
- Öhrn, E. y Beach, D. (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. Tufnell.
- Palacios, N. y Reedy, A. K. (2022). Teaching practicums as an ideal setting for the development of teachers-in-training. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 36 (97), 243-264. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.89267>
- Pedraza, M. (2013). La Investigación-Acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de Educación Física en la escuela rural. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(111), 87. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/268171>
- Pérez, A. I., Soto, E. y Serván, M.J. (2010). Participatory action research and reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and central

- reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18(1), 73-87. <https://doi.org/10.1080/09650790903484533>
- Price, A., Eppley, K. y Biddle, C. (2021). *The Bloomsbury Handbook of Rural Education in the United States*. Bloomsbury Handbooks.
- Rodríguez, J., Marín, D., López, S. y Castro, M. M. (2023). Tecnología y Escuela Rural: Avances y Brechas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 21(3), 139-157. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Rodríguez, M. A. (2021). *Una forma diferente de educar a través de la ciudad, el proyecto ¡Nosotros Proponemos!* Universidad de Castilla-la Mancha.
- Ruiz, A. R., Tula, A. F. y Molinero, F. (2017). La enseñanza de la geografía rural en los estudios universitarios de grado en España: temáticas clave, organización y metodologías de trabajo actuales. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII, 1198. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1198.pdf>
- Salcedo, D. y Cuevas, M. (2022). Análisis de la Actualidad de la Red de Formación Permanente del Profesorado en España. Percepción y Forma de Participación en Actividades Formativas a través de los Agentes Implicados. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 227-248. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.22661>
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.003>
- San Pedro, B. y López, I. (2017). El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos. *Aula Abierta*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.33-40>
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Santamaría, R. (2020). La escuela rural. En A. Blanco, A. Chueca, J.A. López-Ruiz y S. Mora (coords.), *Informe España 2020* (pp. 219-290). Universidad Pontificia de Comillas.
- Simmons, M., McDermott, M., Eaton, S.E., Brown, B. y Jacobsen, M. (2021). Reflection as pedagogy in action research. *Educational Action Research*, 29 (2), 245-258. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1886960>
- Sobrinho, M. y Diniz, A. (2019). Representações sociais, sens pratique, poder simbólico e o processo de construção do ser docente. *Arxius de Sociologia*, 41, 43-64.
- Tonini, I. M., Claudino, S. y Souto, X. M. (2015). Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia? En R. Sebastião y E. M<sup>a</sup> Tonda (Coords.), *Investigar para inovar en la enseñanza de la Geografía* (pp.191-205). CEE Limencop.

- Wei, C A., Brown, M. y Wagner, M. (2018). Pursuing the promise of case studies for sustainability and environmental education: converging initiatives. *Case Studies in the Environment* 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.1525/cse.2018.001065>
- Wells, N. y Evans, G. (2003). Nearby nature. A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behaviour*, 35(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Paidós.