



Representación del medio rural, profesorado y libros de texto¹

Representation of the rural setting, teachers and textbooks

DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO²

Universitat de València, España

garmon8@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-0505-0608>

Resumen:

El medio rural es un contenido de gran tradición en la enseñanza y aprendizaje en Educación Secundaria y Bachillerato, pese a que no haya sido objeto de investigación desde la didáctica de las ciencias sociales. En este trabajo se concibe la enseñanza del medio rural como parte de una representación social más compleja, que se ha visto condicionada por los relatos variados de oposición entre el campo y la ciudad. El propósito es explorar la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje del medio rural, valorándose los obstáculos presentes en este proceso y sus propuestas para fomentar la autonomía ciudadana entre el alumnado. El estudio fundamentado en la teoría de las representaciones sociales, combina técnicas cualitativas y cuantitativas des-

Abstract:

The rural setting is a content that has traditionally been included in secondary education and Baccalaureate academic syllabi. However, there is a lack of research on this setting from the perspective of the Didactics of the social science. This study conceives the teaching of the rural setting as part of a complex social representation that surpasses the typical opposition between the city and the countryside. Our study aims to explore the current approach to the teaching of the rural setting with a focus on identifying the hurdles of this process and on fostering the citizen autonomy in students. This study, which is based on the theory of social representation, combines qualitative and quantitative techniques from the interpretative paradigm. A table of categories was

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

- García Monteagudo, D. (2022). Representación del medio rural, profesorado y libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 83-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.490131>
- 2 Diego García Monteagudo. Facultat de Magisteri. Avenida dels Tarongers, 4. 46022, Valencia (España).

Esta investigación forma parte del proyecto "Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica" (GV/2021/068), financiado por la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

de el paradigma interpretativo. Se diseña una tabla de categorías a modo de hipótesis de progresión que permite un análisis integrado de los datos obtenidos a partir de cuestionarios, grupos de discusión y el análisis de libros de texto. La información proviene del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Valenciana y de los libros de texto del área de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) para Educación Secundaria y Bachillerato. Los resultados ofrecen una aproximación a la concepción del medio rural y de su enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria y Bachillerato en la Comunidad Valenciana. Se destacan las relaciones entre el medio rural y su representación social en la enseñanza, así como los obstáculos existentes para revertir la idealización de estos espacios en la educación. El predominio de actividades de nivel medio-bajo en los libros de texto y la escasa conexión del profesorado con el contexto local dificultan el fomento de la ciudadanía por parte del alumnado.

Palabras clave:

Medio rural; educación; enseñanza; investigación.

designed which served as the hypothesis of progression of the study allowing for an integrated analysis of the data obtained from questionnaires, focus groups and text book analysis. The information was collected from secondary-education and baccalaureate teachers in the Valencian Community and from the social-science textbooks (geography and history) for secondary education and baccalaureate. The results offered an approach to the concept of the countryside and its teaching and learning in secondary education and baccalaureate in the Valencian Community. This study also highlighted the relations between the rural environment and its social representation in education, as well as the obstacles that currently make it hard to counter the idealization of the countryside in education. The predominance of low-to-medium-level activities in textbooks and the poor connection of teachers with the local context make it difficult to promote citizenship among students.

Key words:

Rural settings; education; teaching; research.

Résumé:

Le milieu rural est un contenu qui a une longue tradition dans l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement secondaire et le baccalauréat, bien qu'il n'ait pas fait l'objet de recherches de la part de la didactique des sciences sociales. Dans cet article, l'enseignement du milieu rural est conçu comme faisant partie d'une représentation sociale plus complexe, qui a été conditionnée par les diverses histoires d'opposition entre la ville et la campagne. Le but est d'explorer la situation actuelle des processus d'enseignement et d'apprentissage dans les zones rurales, d'évaluer les obstacles présents dans ce processus et leurs propositions pour promouvoir l'autonomie civique des étudiants. L'étude, basée sur la théorie des représentations sociales, combine des techniques qualitatives et quantitatives du paradigme interprétatif. Un tableau de catégories est conçu comme une hypothèse de progression qui permet une analyse intégrée des données obtenues à partir de questionnaires, de groupes de discussion et de l'analyse des manuels scolaires. L'information provient des enseignants de l'enseignement secondaire et du baccalauréat de la Communauté de Valence et des manuels de sciences sociales (histoire et géographie) de l'enseignement secondaire et du baccalauréat. Les résultats offrent une approximation de la conception de l'environnement rural et de son enseignement-apprentissage dans l'enseignement secondaire et le baccalauréat dans la Communauté valencienne. Les relations entre l'environnement rural et sa représentation sociale dans l'éducation sont mises en évidence, ainsi que les obstacles existants pour remanier l'idéalisation de ces espaces dans l'éducation. La prédominance d'activités de niveau moyen ou faible dans les manuels scolaires et le peu de lien des enseignants avec le contexte local entravent la promotion de la citoyenneté auprès des élèves.

Mots-clés:

Milieu rural; éducation; enseignement; recherche.

Fecha de recepción: 24-08-2021

Fecha de aceptación: 10-12-2021

Introducción

Las investigaciones en didáctica del medio rural, entendida esta como una rama específica de las didácticas específicas (didáctica de las ciencias sociales) que estudia la realidad de los espacios rurales, han tenido menor desarrollo que el propio campo de la geografía rural (Ortega, 2000) entre los profesionales españoles (Ruiz, Tula y Molinero, 2017). La enseñanza de la geografía escolar aborda otros contenidos, que no provienen exclusivamente del ámbito académico (Rodríguez, 2002), pues el currículo aglutina una serie de intereses, enfoques e ideologías (Puente, 2001). En el caso de los espacios rurales, la representación de oposición con la ciudad (Paniagua y Hoggart, 2002) ha desvirtualizado la imagen de los territorios rurales, que se identifican con valores medioambientales y culturales que los reducen a espacios naturales y tranquilos (Williams, 2001). Esos valores son difundidos por los medios de comunicación y afianzan una percepción simbólica que influye en los jóvenes (Pérez y Sánchez, 2007) y es difícil de objetar porque simplifica los contextos rurales con atributos exclusivamente agrarios (Dirven, 2011; Hermi, 2017; Lockie, Lawrence y Cheshire, 2006).

Los relatos anteriores son difíciles de cuestionar en la geografía escolar, cuya enseñanza del medio rural ha reducido estos espacios al conocimiento del medio local (Romero y Luis, 2008). La ruralidad es el objeto de estudio de la didáctica de los espacios rurales y se ha identificado con el campo en la didáctica de las ciencias sociales (Garayo, 1996), un hecho diferenciador que también se plasma en contraposición a los espacios urbanos en los libros de texto (Morón y Morón, 2019). Los contenidos más relacionados con los espacios rurales en los libros de texto tienen un carácter conservador (Tonini, Claudino y Souto, 2015), con una carga economicista que los reduce al estudio descriptivo del paisaje y las actividades del sector primario (Armas, Rodríguez y Macía, 2018; Sánchez, 1998).

Pese a las dificultades para poner en marcha estrategias que integren

la escuela rural con las comunidades locales (Hillyard & Bagley, 2015; Rodríguez, 2010) y la escasa consideración que ha tenido la educación con las problemáticas de los espacios rurales (Öhrn & Beach, 2019), se han desarrollado proyectos de innovación sobre el medio rural a escala internacional. El enfoque interdisciplinar del paisaje ha sido aprovechado en el programa estadounidense PACERS para enseñar los espacios rurales mediante la yuxtaposición entre contenidos literarios y artísticos (San Pedro y López, 2017). Las problemáticas de los trabajadores del campo argentino se han investigado por el futuro profesorado en el marco de los Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral de Argentina (D'Angelo y Losio, 2011). En el caso de Chile se ha otorgado más protagonismo a la comunidad local mediante el desarrollo de proyectos educativos en la modalidad del Aprendizaje Basado en Problemas que ayudó a identificar situaciones controvertidas en las escuelas rurales y el posterior diseño de estrategias pedagógicas para fomentar la ciudadanía activa (Peirano, Puni y Astorga, 2015). En México, las mujeres educadoras apoyan al profesorado de escuelas rurales pertenecientes a Centros de Integración Rural, con una misma filosofía que en el departamento peruano de Pasco donde los jóvenes docentes en formación colaboran en el diseño de materiales didácticos. Ese trabajo de campo debe complementarse con el impulso que se ha dado al uso de las tecnologías en las zonas rurales colombianas (Galván, 2020; Salgado, Pintor y Gómez, 2017). El proyecto europeo "A ponte" permite la colaboración entre estudiantes y profesorado de áreas rurales del norte de Portugal y Galicia, con la finalidad de dotar de recursos materiales y organizativos que mejoren la educación (Badía et al., 2004).

Los proyectos anteriores revelan que las familias, el alumnado y el profesorado son conscientes de la necesidad de mejora de las infraestructuras y del papel de la escuela rural para responder a las inquietudes de su ciudadanía (Matías y Vigo, 2020). Por ello, el marco de referencia que sustenta esta investigación se encuadra en la teoría de las representaciones sociales y su relación con la didáctica (Lobato-Junior, 2013; Moscovici, 2019), pues 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). En este caso 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 (Sammur et al., 2015). Este diagnóstico escolar del medio rural no es frecuente en la didáctica de las ciencias sociales (Araya, Souto y Herrera, 2015; García-Monteagudo, 2018), pero es de utilidad para comprender la cosmovisión del medio rural y la promoción de una enseñanza comprometida con las problemáticas reales (Batlle, 2013; Tonge, Mycock & Jeffery, 2012), en consonancia con las finalidades de este área de conocimiento (Davies et al., 2018; García Pérez y De Alba, 2007).

Todo lo anterior conduce a definir los problemas de investigación en forma de interrogantes y a concretar el objetivo general y los de corte específico, como sigue en la Tabla 1. ¿Qué concepto de medio rural tiene el profesorado y cómo aparece en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato?, ¿qué estrategias metodológicas se emplean en la enseñanza del medio rural en esos niveles educativos, a partir de la información suministrada por el profesorado y el análisis de los libros de texto? ¿Qué relaciones se dan entre medio rural y ciudadanía a la hora de desarrollar la enseñanza de la ruralidad en Educación Secundaria y Bachillerato? Estos problemas de investigación responden al objetivo general de conocer la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje del medio rural, valorándose los obstáculos presentes en este proceso y sus propuestas para fomentar la autonomía ciudadana.

Tabla 1

Formulación de las preguntas de investigación y los objetivos específicos

Preguntas de investigación	Objetivos específicos asociados
¿Qué concepto de medio rural tiene el profesorado y cómo aparece en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato?	Conocer cuáles son las similitudes y diferencias entre la representación que tiene el profesorado acerca del medio rural y los contenidos plasmados en los libros de texto.
¿Qué estrategias metodológicas se emplean en la enseñanza del medio rural en esos niveles educativos, a partir de la información suministrada por el profesorado y el análisis de los libros de texto?	Identificar cuáles son las estrategias metodológicas desarrolladas por el profesorado que aborda didácticamente la enseñanza de los espacios rurales.

Preguntas de investigación	Objetivos específicos asociados
¿Qué relaciones se dan entre medio rural y ciudadanía a la hora de desarrollar la enseñanza de la ruralidad en Educación Secundaria y Bachillerato?	Determinar las actuaciones docentes en torno a la ruralidad consideran que la promoción de la ciudadanía entre el alumnado.

Fuente: elaboración propia.

Método

En este estudio se combinan métodos mixtos (análisis cuantitativo y cualitativo) desde un paradigma interpretativo y de carácter socio-crítico (Habermas, 1986). La selección de métodos mixtos es relevante porque proporciona una comprensión holística, multidimensional e integral del problema de investigación y de sus preguntas asociadas, llegándose a considerar por la literatura científica como una metodología en sí misma (Creswell, 2014; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007).

La selección de la muestra, el diseño y validación de instrumentos y el procedimiento desarrollado se han efectuado bajo las directrices de expertos y expertas internacionales en didáctica de las ciencias sociales, que forman parte del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Muestra

Como este estudio se centra en el análisis de las concepciones del profesorado y de los libros de texto en el marco de la enseñanza del medio rural en Educación Secundaria y Bachillerato, la muestra ha sido seleccionada de 50 centros escolares de la Comunidad Valenciana: 11 en la provincia de Castellón, 24 en la provincia de Valencia y 15 en la de Alicante. En cada centro escolar, tres docentes del área de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) por término medio han respondido a un cuestionario, por lo que la muestra de profesorado es de 158 (94 varones y 64 mujeres). El criterio ha considerado la clasificación de ámbitos territoriales de la Comunidad Valenciana que se sintetizan en la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030, cuyas características se sintetizan en la Tabla 2. En concreto, la totalidad de la región se divide en tres ámbitos

territoriales (el sistema rural, la franja intermedia del territorio y la cota 100), que se asemejan a las zonas con rurales, periurbanas y urbanas, respectivamente. Esta trilogía territorial es relevante en la selección de centros escolares, pues de una primera conjetura se pretende comprobar si el componente espacial influye en la representación de la ruralidad.

Tabla 2

Características geográficas asociadas a los ámbitos territoriales valencianos

Ámbito territorial	Características esenciales
Sistema rural	Espacios montañosos y pueblos pequeños. Economía de agricultura y servicios. Alberga 1,5% de la población.
La franja intermedia del territorio	Altiplanos y ciudades medias. Peso económico de la industria. Alberga 17% de la población.
La cota 100	Espacios litorales y áreas metropolitanas. Agricultura de regadío y economía de servicios. Alberga el 81,6% de la población.

Fuente: elaboración propia a partir de la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030.

En lo que concierne al estudio sobre los libros de texto, la manualística se ha consolidado como un campo de conocimiento que investiga desde diversos enfoques (Escolano, 1997; Puellas, 2000) y atañe a estudios internacionales en Europa e Iberoamérica desde la didáctica de las ciencias sociales (Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Valls, 2001). Su uso en las aulas escolares explica que su investigación deba complementarse con otras fuentes como el profesorado (Valls, 2012). De este modo, en este estudio se han analizado 35 textos escolares de acuerdo a tres criterios: ley educativa y marco curricular, la editorial y el uso en los centros escolares. La ley educativa y el marco curricular son dos aspectos interrelacionados. Los 35 libros seleccionados pertenecen a siete leyes educativas españolas (desde la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 hasta la LOMCE), con una selección de dos libros por término medio en cada una de ellas. Excepcionalmente, se dispone de hasta seis ejemplares en el caso de la LOGSE y la LOE debido a su duración temporal. Los libros de texto seleccionados se corresponden con las principales editoriales (segundo criterio) que se encuentran en el mercado español, como son Anaya, SM, Vicens Vives y Ecir (Valls, 2012). De los 35 textos escolares, 26 se corresponden con estas cuatro editoriales. El resto de editoriales han sido seleccionadas rigurosamente para inten-

tar cubrir períodos temporales específicos de las leyes educativas, como es el caso de la editorial Teide, Bruño, Mc Graw Hill y Oxford, además de algunas regionales (valencianas) como Castellnou. También, se han seleccionado tres libros de texto de proyectos de renovación pedagógica que se han utilizado en los centros escolares seleccionados, como el Grup Garbí y Gea-Clío. En el tercer criterio el profesorado participante ha informado de los libros de texto que usa; además, se han incluido algunos ejemplares con carácter retrospectivo y con la intención de analizar las continuidades y rupturas en los contenidos escolares del medio rural, considerándose los cursos equivalentes a 3º de la ESO y 2º de Bachillerato en períodos previos: dos libros de segundo y tercer curso del Bachillerato Unificado Polivalente en la década de 1980, mientras que la correspondencia ha sido más lograda en el último curso de Bachillerato.

Para aumentar la validez y la consistencia de los hallazgos se ha efectuado una triangulación metodológica a partir de los datos extraídos de los cuestionarios, el análisis de los libros de texto y la realización de grupos de discusión. Los grupos de discusión se han realizado con el 10% del profesorado participante por término medio en cada una de las provincias, pues ese porcentaje asegura que la totalidad del profesorado pueda intervenir activamente y aportar nuevas informaciones. Además, se ha tenido en cuenta la procedencia geográfica (rural, periurbana, urbana) en la que se localiza cada centro escolar. Así, han participado 4 docentes de la provincia de Castellón, 8 de Valencia y 5 de Alicante.

Instrumentos

Se ha diseñado un cuestionario dirigido a los docentes, una plantilla para analizar los contenidos de los capítulos del medio rural de los libros de texto y un guion para debatir algunas concepciones con el profesorado en los grupos de discusión. El cuestionario se ha utilizado por su aplicación a la didáctica (Castro, 2004) y ha permitido conocer las concepciones del profesorado acerca de su visión del medio rural y su enseñanza en Educación Secundaria y Bachillerato, con algunas pautas extraídas del estudio de Muñoz (2012). El cuestionario fue pilotado y validado obteniéndose una alfa de Cronbach de 0.89, lo que indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional.

La estructura del cuestionario incluye tres apartados bastante diferen-

ciados, que siguen la línea de una investigación anterior (García-Monteagudo, 2021). Primero, se incluyen preguntas acerca de la formación inicial del profesorado y su vinculación personal y laboral con los espacios rurales. Después, se interroga sobre las estrategias metodológicas que desempeña el profesorado en sus proyectos didácticos en torno los espacios rurales. Por ejemplo, el uso de recursos didácticos y otros materiales alternativos que pueda utilizar en sus clases. En el tercer apartado, el profesorado responde sobre los resultados de sus proyectos didácticos, esto es, el fomento de la ciudadanía crítica entre el alumnado y la consideración de la escala local para conocer si existe alguna relación con las instituciones políticas para abordar la enseñanza de la ruralidad.

El guion de análisis de contenido de los libros de texto tiene una estructura tripartita (características técnicas, estructura de los contenidos y método didáctico), combinándose el análisis del discurso sobre los contenidos específicos del medio rural con otros elementos (imágenes, nivel cognitivo de las actividades y otras figuras relevantes), en consonancia con otros estudios de manuales escolares y didáctica de las ciencias sociales (Bel, 2017; Valls, 2012).

En el caso de los grupos de discusión se ha diseñado un guion para el debate con un total de doce preguntas organizadas de acuerdo a la estructura seguida en los cuestionarios, ya mencionada anteriormente. Las respuestas fueron transcritas junto con las notas que se fueron tomando por parte de un observador externo, teniéndose en cuenta que en cada grupo de discusión no hubiese menos de cuatro ni más de seis personas (Onwuegbuzie et al., 2009) para facilitar la interacción entre los sujetos. Tanto en los cuestionarios como en los grupos de discusión el profesorado participante ha sido informado mediante una carta en la que se expresan las intenciones de la investigación y han firmado para dar su consentimiento.

Procedimiento

A partir de los instrumentos de recogida de datos y con la ayuda del software Atlas ti (versión 7.5.4.) se fueron definiendo una serie de categorías, que se fundamentaron en una hipótesis de progresión gradual (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2017). Esas categorías incluyen, además, un análisis estadístico (chi-cuadrado) para valorar

la relación entre las fotografías con presencia humana en los libros de texto de ambos cursos (3º de ESO y 2º de Bachillerato). Se ha tenido en cuenta un margen de error del 5% ($\alpha = .05$). En el análisis del nivel cognitivo de las actividades se ha seguido el modelo propuesto por Sáiz y Colomer (2014) para los libros de texto de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

El sistema de categorías engloba el análisis de las concepciones del profesorado acerca del medio rural, de los libros de texto y de los grupos de discusión. En concreto, se han planteado tres categorías, que se presentan en orden ascendente de acuerdo a la hipótesis de progresión sobre la didáctica del medio rural (Muñoz, 2012), con sus consiguientes subcategorías y cuestiones de investigación, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 3

Síntesis de las categorías asociadas a las preguntas de investigación

Categoría	Subcategoría	Explicación	Cuestiones
I. Visión del medio rural	Formación previa	Conocimientos previos sobre el medio rural durante su formación universitaria y posterior	1. ¿Recuerdas haber estudiado alguna asignatura relacionada con el medio rural en tus estudios universitarios? 2. ¿Te has formado posteriormente en esta temática específica, ya sea con lecturas, congresos, seminarios...?
	Experiencia personal y profesional	Vinculación personal y con el medio rural (puede ser anterior al ejercicio docente) y profesional (centros escolares de zonas rurales)	3. ¿Qué relación mantienes con el medio rural? 4. ¿Has trabajado en centros escolares ubicados en zonas rurales?
II. Enseñanza/aprendizaje del medio rural	Relevancia de la enseñanza del medio rural en Educación Secundaria y Bachillerato	Valorar la importancia concedida a la enseñanza del medio rural y conocer qué contenidos consideran más importantes para el aprendizaje del alumnado	5. ¿Qué importancia tiene el medio rural en los cursos en los que impartes docencia? 6. ¿Qué crees que debe aprender un estudiante sobre el medio rural en esas etapas educativas?

Categoría	Subcategoría	Explicación	Cuestiones
	Perspectiva curricular	Analizar la selección e interpretación de contenidos curriculares relacionados con el medio rural	7.¿Cómo valoras las referencias curriculares sobre el medio rural? 8.¿Qué contenidos de los libros de texto destacas acerca del medio rural?
III. Medio rural y ciudadanía	Contexto local	Conocer si las propuestas didácticas incorporan información sobre el medio local para favorecer una enseñanza de los problemas sociales y ambientales del medio rural	9.¿En qué medida incorporas información de medio local para tratar el medio rural en tus clases? 10. ¿Existe contacto entre el centro escolar y las instituciones locales que pueda favorecer la enseñanza del medio rural?
	Promoción de la ciudadanía	Valorar el alcance de las propuestas didácticas del profesorado para el desarrollo de la ciudadanía entre el alumnado	11.¿Crees que tus propuestas didácticas pueden influir en el desarrollo rural de la localidad donde impartes docencia? 12.¿Hasta qué punto inciden o pueden incidir tus propuestas didácticas en la formación ciudadana de tus estudiantes?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados obtenidos se corresponden con una síntesis de las concepciones del profesorado, la información analizada en los libros de texto y la adquirida en los grupos de discusión.

Categoría I: Visión del medio rural

La mayor parte del profesorado no ha recibido una formación específica en temáticas agrarias o rurales durante su formación universitaria. Los contenidos asociados a los espacios rurales han quedado supeditados

a asignaturas generalistas (Geografía General, Geografía de España) y fueron presentados desde un enfoque descriptivo, propio del análisis geográfico regional. Únicamente tres docentes son especialistas en la mención de Geografía, ya que el resto se ha especializado en Historia o Historia del Arte. Con posterioridad a la finalización de estudios universitarios, el 38% del profesorado se ha formado por cuenta propia mediante fuentes diversas: el 32% mediante la lectura de artículos científicos, el 65% mediante la prensa y el resto con la consulta de libros especializados.

La experiencia personal en el medio rural evidencia que el 68% del profesorado tiene vínculos directos con territorios rurales, ya sea dentro de la Comunidad Valenciana (81%) o en algún otro lugar de España (19%). Una parte minoritaria del cuerpo docente (23%) ha residido en áreas rurales del interior de la Comunidad Valenciana, aunque más del 50% declara que ha intentado cambiar de centro escolar hacia zonas urbanas, cuando la situación administrativa se lo ha permitido.

En cuanto a los libros de texto analizados tan solo aparecen 911 páginas reconocidas con contenidos directamente relacionados con el medio rural, incluyéndose actividades, figuras e imágenes. Esto supone el 11% por término medio en la totalidad de los libros de texto estudiados entre 1950 y 2019. A medida que ha ido aumentando la presencia del concepto paisaje, ya sea de forma genérica o específica (agrario, rural), el número de páginas ha ido decreciendo en favor del medio rural. A este hecho se añade que los contenidos se engloban en los apartados dedicados al estudio de los sectores económicos, por lo que se reduce todavía más su especificidad al tener que estudiarse con la industria y los servicios. Esa minusvaloración del medio rural se aprecia en las cuestiones iniciales de algunos capítulos, como se muestra en el siguiente ejemplo extraído de Fidalgo et al., 2002 (p. 27):

- ¿Qué importancia tiene la industria en la economía española actual?
- ¿Qué zonas españolas están más industrializadas? ¿Y cuáles menos?
- ¿Qué otras actividades económicas se realizan en España?

El ejemplo anterior, además, muestra cómo el conocimiento de las ideas previas del alumnado se hace desde una vertiente cognitivista que se aleja de la conexión con sus concepciones espontáneas al iniciarse en la temática rural. Las preguntas iniciales requieren ser respondidas a partir de la lectura de otros documentos (textos, gráficos, mapas, fotogra-

fías), que aportan información al alumnado y dificulta que conecten con situaciones reales asociadas a estos espacios. En el mismo libro de texto se induce a que el alumnado haga una primera lectura sobre el medio rural en la que se manifiesta una cierta idealización de la vida rural en comparación con la urbana (Fidalgo et. al., 2002: p. 126):

(...) Términos como mundo rural, sociedad rural, pueblos rurales, vida rural, suelen sugerir una idea de antiguo, tradicional, arcaico, de tiempos pasados o una cosa similar (...). (...) y porque el espacio rural es una reserva totalmente necesaria para contrarrestar las secuelas perversas de la concentración urbana, como el estrés y la contaminación.

Categoría II: Enseñanza y aprendizaje del medio rural

El profesorado ha manifestado percepciones genéricas cuando ha sido preguntado por la importancia concedida a la enseñanza y el aprendizaje del medio rural. El 54% de las respuestas se ha orientado hacia el conocimiento del medio local y de la situación social y económica de los territorios rurales, especialmente cuando la docencia se desarrolla en estos espacios del interior de la provincia de Castellón y Valencia. En concreto, el 23% de este profesorado más vinculado con áreas rurales destaca la relevancia de vincular los contenidos escolares con los conocimientos locales con la finalidad de conservar los territorios rurales. En el caso de los docentes que imparten clases en zonas periurbanas y urbanas se ha hecho más hincapié en la importancia económica y la conservación del patrimonio.

La valoración docente del currículo expresa cierta disconformidad con los contenidos decretados en las leyes educativas, pero no se acompaña de propuestas didácticas alternativas a lo establecido en los libros de texto. El 68% del profesorado se ha centrado en enumerar algunos contenidos curriculares tanto para 3º de ESO como 2º de Bachillerato, por lo que no diferencian con suficiente claridad entre el currículo y el temario que imparten. Se advierte que en 3º de ESO el medio rural queda englobado en el bloque de contenidos concernientes a los sectores económicos y que algunos planteamientos más novedosos (la agricultura ecológica, el turismo rural y algunos problemas de la agricultura tradicional) no son abordados críticamente en el último curso de Bachillerato.

En general, el 42% del profesorado coincide en clasificar los contenidos como descriptivos (hábitat, poblamiento) y asociados al estudio de la morfología de los paisajes rurales, a lo que añaden un carácter economista o vinculado a la productividad de las explotaciones agropecuarias.

Frente a esos contenidos se ha analizado el nivel cognitivo de las actividades incluidas en los capítulos dedicados al medio rural de la totalidad de los libros de texto. En 3º de ESO se han analizado 352 actividades y 238 en 2º de Bachillerato, con una clasificación de su nivel cognitivo que se ha recopilado en la Tabla 4.

Tabla 4

Clasificación de las actividades de los libros de texto por su nivel cognitivo

3º ESO			2º Bachillerato		
Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III
183	107	42	118	84	36

Fuente: elaboración propia.

El grupo de actividades predominante en ambos cursos es de nivel cognitivo bajo (43.6% de media). Se trata de actividades en las que la respuesta consiste en localizar y repetir la información que está presente en los recursos textuales sin apenas modificación. Suele ser una información que se encuentra marcada con un recurso tipográfico resaltado (negrita o similar) y son actividades de tipo declarativo en la que el alumnado responde definiendo conceptos (hábitat, paisaje, política rural), la enumeración de los elementos paisajísticos o la extracción de uno o varios datos de gráficos, tablas o mapas. Como ejemplo podemos señalar las actividades que requieren definir conceptos (población rural, caseríos) del libro de Grima (1963, p. 252). En el segundo nivel (27.7%) el alumnado debe comprender la información procedente de las fuentes e interpretarla a partir de sus conocimientos previos. Son actividades en las que se pide que los estudiantes comparen entre dos situaciones que afectan al medio rural y elaboren algunos recursos como gráficos o mapas. Como ejemplo, las preguntas asociadas a una fotografía en el libro de Sánchez y Zárate (1991, p.165), en la que se pide que los estudiantes comenten los cambios producidos en ese paisaje. En el tercer nivel o de complejidad cognitiva alta (2.87%) el alumnado tiene que analizar, aplicar y evaluar la información extraída de otras fuentes. Son actividades de valoración crítica que suponen la elaboración de conclusiones

e informes con los datos anteriormente analizados, como ocurre con la organización de una rueda informativa con representantes de varios partidos políticos para conocer su parecer sobre la reforma agraria (Balanzà et al., 1986, p. 468).

Categoría III: Medio rural y ciudadanía

Esta tercera categoría es la que más se relaciona con las finalidades de las ciencias sociales en el ámbito escolar. El 78% del profesorado admite que no existen relaciones continuadas entre los centros escolares y las instituciones de los municipios, más allá de la colaboración puntual con actividades extraescolares. Esa carencia es suplida por el conocimiento que tienen acerca del contexto geográfico e histórico, aunque el 82% no recurre a referencias concretas para conectar con la ruralidad. En un escaso 8%, el profesorado ha mencionado que pide a sus estudiantes que se informen sobre el patrimonio de sus localidades, incluso se les incita a que entrevisten a sus familiares para que tomen conciencia de los cambios sociales y culturales acontecidos en otras épocas. No obstante, no se han recopilado actividades concretas o propuestas didácticas más amplias que incidan concienzudamente en el desarrollo rural de las localidades valencianas.

A escala general, el 61% del profesorado coincide en la escasa conciencia del alumnado para encontrar una utilidad a lo aprendido en su vida cotidiana y en el futuro. En cambio, el 21% de los docentes que se muestran más preocupados por conocer y cuestionar el comportamiento ciudadano de sus estudiantes no ofrece una reflexión acerca de los resultados alcanzados, ni siquiera de las dificultades encontradas en ese proceso educativo.

En lo que respecta a los libros de texto se han analizado las fotografías que aparecen en los capítulos dedicados al medio rural. En concreto, se ha realizado un recuento de las fotografías en las que aparece la figura humana (personas) para conocer qué representación de la ciudadanía se plasma en los libros de texto cuando se hace referencia al medio rural. El número total de fotografías ha sido de 631 (429 en 3º ESO y 202 en 2º de Bachillerato), de las que 230 tienen presencia de personas (146 en 3º ESO y 84 en 2º de Bachillerato), frente a las 401 que no la tienen (283 en 3º ESO y 118 en 2º de Bachillerato). Con esos datos se ha recurrido

al programa IBM SPSS Statics 22 para comprobar si existen diferencias significativas en la proporción de fotografías en las que aparece la figura humana en los capítulos dedicados al medio rural de los libros de texto de ambos cursos. Los resultados de la aplicación del chi-cuadrado se sintetizan en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados de la prueba chi-cuadrado aplicado a las fotografías de los libros de texto

	Valor	gl	Sig. asintótica	Sig. exacta (2 caras)	Sig. exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	2,031	1	,162		
Corrección de continuidad	1,833	1	,191		
Razón de verosimilitud	2,017	1	,163		
Prueba exacta de Fisher				,181	,094
Asociación lineal por lineal	2,028	1	,162		
Nº de casos válidos	631				

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 3 demuestran que las diferencias entre la proporción de fotografías con presencia humana en los capítulos del medio rural para ambos cursos no son significativas, tal y como se desprende del dato 0.162 (p-valor) superior al valor alfa (.05). Esto significa que en ambos cursos y con la proyección analizada de más de medio siglo en los libros de texto existe una tendencia similar a prescindir de la figura humana en las fotografías que aluden a aspectos del medio rural.

Discusión y conclusiones

La interpretación conjunta de los datos y su discusión con otras investigaciones permite responder a las preguntas formuladas en la introducción y los consecuentes objetivos específicos de investigación. En general, el profesorado participa de una representación con tendencia a idealizar el medio rural, que se situaría en un nivel intermedio dentro de la hipótesis de progresión formulada, sin apenas diferencias entre las tres provincias de la Comunidad Valenciana ni el área geográfica de trabajo (rural, periurbana, urbana). Esto refleja que el enfoque de las representaciones sociales (Moscovici, 2019) se ha demostrado útil para conocer el cono-

cimiento que los docentes tienen acerca del medio rural (Cloke, 2006). La escasa atención que ha prestado la educación a las problemáticas de los espacios rurales (Öhrn & Beach, 2019) y los obstáculos para potenciar las sinergias entre los centros escolares y las comunidades locales (Hillyard & Bagley, 2015; Rodríguez, 2010) demandan más protagonismo de las familias, el profesorado y el alumnado (Matías y Vigo, 2020).

Pese a la diversidad de factores que intervienen en la enseñanza de la ruralidad, esta investigación se ha centrado específicamente en las concepciones del profesorado y los contenidos de los libros de texto. En estos dos aspectos se ha dirigido el primer objetivo sobre el que se extraen algunas ideas relevantes. De la visión del medio rural que se traslada a las aulas escolares de Educación Secundaria y Bachillerato, se pone de manifiesto el contraste existente entre la formación inicial del profesorado y los elementos que influyen en la realidad escolar a la que se enfrentan cuando acceden a la función docente (Escudero, 2009; Souto y Fita, 2014). La experiencia personal del profesorado en el medio rural no llega a cuestionar una percepción de estos espacios como foco de estudio de las identidades, el patrimonio y las costumbres, sino que se dirige en el estudio del carácter productivo de estos territorios, tal y como ha demostrado Muñoz (2012) para el caso chileno. Esas ideas pueden ser contrastadas en cursos y seminarios de formación y especialización sobre la didáctica de la geografía y temas concretos, pero en este estudio se ha comprobado el predominio de una formación autodidacta, que no se acompaña de la participación activa de los docentes en congresos y seminarios científicos, como ya se puso de relieve en la investigación de Ramiro (1998) para el profesorado de Geografía e Historia de la Comunidad Valenciana.

La cosmovisión del medio rural en los libros de texto no cuestiona el paradigma de oposición entre el campo y la ciudad (Williams, 2001), como se comprueba con la escasa dedicación de contenidos sobre aspectos rurales y su corte economicista (Morón y Morón, 2019). Esto evidencia el menor desarrollo de la ruralidad en los libros de texto y su independencia en comparación con los contenidos asociados a espacios urbanos, como también se ha comprobado para los libros de texto en el contexto iberoamericano (Araya, Souto y Herrera, 2015; García-Monteagudo, 2018). Por tanto, son más las similitudes que las diferencias en torno a la percepción rural del profesorado y los contenidos de los libros de texto. En concreto, las similitudes estriban en que el profesorado re-

produce unos contenidos asociados a la descripción del paisaje rural y su morfología sin apenas reflexión con el espacio subjetivo del alumnado, en plena consonancia con su formación profesional y los mismos contenidos de los libros de texto. La diferencia más notable es que los libros de texto reproducen con más contundencia la contraposición entre los contenidos rurales y urbanos, por presentarse en capítulos bien delimitados y ausentes de interrelación entre ellos.

Por lo que concierne a la segunda categoría, y por ende al segundo objetivo, los docentes no están conformes con los contenidos escolares que se recogen en los libros de texto, pero no expresan decididamente la inclusión de otras temáticas más acordes con la geografía rural académica más reciente (Ortega, 2000). Por tanto, si el profesorado no se siente capacitado para interpretar el currículo escolar y no promueve proyectos didácticos alternativos en estas etapas educativas, la enseñanza del medio rural se convertirá en un obstáculo para contrarrestar una representación que desvirtualiza la ruralidad (Dirven, 2011; Lockie, Lawrence y Cheshire, 2006). La reproducción casi ortodoxa de los contenidos de los libros de texto de las principales editoriales del mercado es la principal estrategia didáctica del profesorado, que no apuesta por una alternativa más crítica a unos contenidos, que destacan por un carácter tradicional, descriptivo y economicista a escala internacional (Armas, Rodríguez y Macía, 2018; Sánchez, 1998; Tonini, Claudino y Souto, 2015). En cuanto al nivel cognitivo de las actividades en los libros de texto, se constata que el predominio de actividades de nivel medio-bajo no favorece el desarrollo del pensamiento crítico que podría contrarrestar esa cosmovisión rural trasnochada, al igual que ocurre para el caso de la didáctica de la historia (Sáiz y Colomer, 2014).

La promoción de la ciudadanía activa entre el alumnado que se ha analizado en la tercera categoría es más un deseo que una realidad, como se ha analizado para dar cumplimiento al tercer objetivo de esta investigación. Desde la observación externa a los centros escolares se entiende comprensible que existan dificultades para relacionarse con las instituciones escolares, pese a que otros proyectos educativos del ámbito rural lo hayan hecho (D'Angelo y Lossío, 2011; Peirano, Puni y Astorga, 2015). El profesorado participante en este estudio tiende a minimizar la actitud crítica de su alumnado y no ofrece datos contundentes sobre los resultados alcanzados en sus proyectos educativos, especialmente en lo que respecta al medio rural. Con todo ello y ante

la ausencia de actuaciones docentes fielmente comprometidas con la ciudadanía, va cobrando peso una cosmovisión escolar que idealiza el medio rural. Esto induce a pensar que el alumnado no se sienta un sujeto activo y representado en los espacios rurales, puesto que en la enseñanza de estos territorios se ha comprobado una tendencia creciente a prescindir de la figura humana en las fotografías de los libros de texto, acorde con lo ocurrido en otros niveles educativos para las ciencias sociales (Bel, 2017).

Entre las limitaciones de este estudio se puede señalar la necesidad de ampliar la muestra a otras regiones españolas e iniciar el estudio de las representaciones escolares del medio rural en otros niveles educativos, como la Educación Primaria. Desde los primeros años en los que el alumnado ingresa en la Educación Primaria, la ruralidad aparece como un contenido asociado al paisaje, más si cabe con una aparente contraposición con los paisajes urbanos. Este aspecto debe analizarse en las propuestas didácticas del cuerpo de maestros y maestras de este nivel educativo y promover proyectos didácticos que establezcan una cosmovisión interdisciplinar de la ruralidad. En todo caso y en relación al objetivo general de esta investigación, se hace necesario mejorar la formación docente inicial y continua como elementos que podría minimizar la obstaculización de una enseñanza de problemas sociales relevantes entre los que tiene cabida el medio rural.

Referencias

- Araya, F., Souto, X.M. y Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XIX, 503. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108/18311>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.4>
- Badía, A., Bautista, G., Guasch, T., Sangrà, A. y Sigalés, C. (2004). La integración escolar de las TIC: el proyecto Ponte Dos Brozos. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <https://www.uoc.edu/dt/esp/badia0904.pdf>
- Balanzà, M., Benejam, P., Llorens, M., Ortega, R. y Roig, J. (1986). *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. 3º BUP*. Barcelona: Vicens Vives.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.

García Monteagudo, D. (2022). Representación del medio rural, profesorado y libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 83-106.

- Bel, J.C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354
- Castro, C. (2004). *Mapas mentales*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Cloke, P. (2006). Conceptualizing Rurality. In P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 18-28). London: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Cuenca-López, J.M., Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M.J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338
- 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>
- Davies, I., Ching, Li., Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E. & Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan. Recuperado de <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5>
- Dirven, M. (2011). Corta reseña sobre la necesidad de redefinir "rural". En M. Dirven, R. S. Echeverri, A. Rodríguez, D. Candia, C. Peña y S. Faiguenbaum (Coords.), *Hacia una nueva definición de 'rural' con fines estadísticos en América Latina* (pp. 9-11). Santiago de Chile: CEPAL.
- Escolano, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez/Pirámide.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:61413cd4-257a-40bc-84c1-922a175fe6df/re35004-pdf.pdf>
- Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030. Recuperado de <http://politica-territorial.gva.es/es/web/planificacion-territorial-e-infraestructura-verde/estrategia-territorial-de-la-comunitat-valenciana-77496>
- Fidalgo, C., Blanco, J., Picón, J. y Herrero, J. (2002). *3º ESO. Ciencias Sociales: Geografía. Proyecto Zenit. Comunidad Valenciana*. Madrid: SM.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 48-69. Recuperado de <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Garayo, J.M. (1996). La sociedad rural en el final de siglo. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 16, 61-80.
- García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, 243-258. Recuperado de <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/16/16>
- García-Monteagudo, D. (2021). Representación escolar de los espacios rurales: una in-

- investigación didáctica mediante métodos mixtos. *Obets, Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 297-314. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.05>
- García-Monteagudo, D. (2018). Una propuesta metodológica para analizar la representación social del saber escolar. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coords.), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática* (pp.49-73). Valencia: Nau Llibres.
- Grima, J.M. (1963). *Geografía de España. 2º curso de Bachillerato*. Valencia: ECIR.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- 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. & 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>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 5(11), 277-295. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.rsd>
- Lockie, S., Lawrence, G. & Cheshire, L. (2006). Reconfiguring Rural Resource Governance: The Legacy of Neo-Liberalism in Australia. In P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 29-43). London: Sage Publications. Recuperado de <https://doi.org/10.4135/9781848608016.n3>
- Matías, E. y Vigo, M. B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106. <https://doi.org/10.24310/mg-nmar.v1i2.8457>
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Morón, M.C. y Morón, H. (2019). El tratamiento del medio rural en el curriculum oficial de secundaria en la última década. En X.C. Macía, F.X. Armas y F. Rodríguez (coords.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 895-906). Santiago de Compostela: Andavira.
- Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. In: N. Kalamalikis (Ed.), *Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Paris: 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 a la región de Maule (Chile)*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Öhrn, E. & Beach, D. (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. Tufnell.

- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. y Zoran, A.G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690900800301>
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel.
- Paniagua, A. y Hoggart, K. (2002). Lo rural, ¿hechos, discursos o representaciones? una perspectiva geográfica de un debate clásico. *Globalización y Mundo Rural*, 803, 61-72. Recuperado de <http://www.revistasice.com/index.php/ICE/article/view/424>
- Peirano, C., Puni, S. y Astorga, M.I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1), 53-70. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168893042015000100004&lng=es&tlng=es.
- Pérez, J.A. y Sánchez, M. (2007). Aproximación a las percepciones y orientaciones de los jóvenes ante el futuro del medio rural en Extremadura. *Política y Sociedad*, 44, 195-217. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0707330195A>
- Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*, 19, 5-11. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10789>
- Puente, L. de la (2001). La valoración del conocimiento académico y su incidencia en las aulas de secundaria: los medios rurales y la explicación geográfica del territorio. Nuevos enfoques, nuevas perspectivas de estudio. En X.M. Souto (Ed.), *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers* (pp-206-219). Xàtiva: L'Ullal Edicions i Federació de Ensenyament de Comissions Obreres del País Valencià.
- Ramiro, E. (1998). *Institucionalització i difusió de la Geografia escolar: la percepció del professorat de la comarca de la Ribera*. València: Universitat de València.
- Rodríguez, A. (2010). Familia rural, valores ambientales y sostenibilidad. Un estudio de educación ambiental en el condado norte de Huelva. En M. Junyentut y L. Cano (Coords.), *Investigar para avanzar en educación ambiental* (pp. 181-199). Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Rodríguez, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186. Recuperado de <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/421>
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento sociogeográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de *cultura* y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270) (123). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>
- 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*, vol. XXII, 1198. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1198.pdf>

- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio, History and History Teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Salgado, E., Pintor, M. M. y Gómez Zermeño, M. G. (2017). Educación rural y la adquisición de competencias laborales: una innovación mediante el uso de recursos digitales. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/286211>
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <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. Recuperado de <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.33-40>
- Sánchez, J. (1998). El espacio rural en la enseñanza secundaria: hacia un enfoque más integrador y dinámico. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, t.11, 11-29.
- Sánchez, J. y Zárate, A. (1991). *El mundo en que vivimos. Geografía 2º Bachillerato*. Madrid: SM.
- Souto, X.M. y Fita, S. (2014). Las diferencias sociales y la cultura escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2014. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19. Recuperado de <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2014.26087>
- Tonge, J., Mycock, A. & Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people betterengaged citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602. DOI: 10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x
- 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? In R. Sebastião y E. Mª Tonda (Coords.), *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía* (pp.191-205). Alicante: CEE Limencop.
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200603>
- Valls, R. (2012). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XXI*. Madrid: UNED.
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.

