



Lucía Herrera Torres
Universidad de Granada (España)
luciaht@ugr.es

Rafael Enrique Buitrago Bonilla
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
cacaenta@gmail.com

Artículo de Investigación

Recepción: 1 de septiembre de 2014
Aprobación: 2 de febrero de 2015

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ, FORTALEZAS Y DEBILIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Resumen

Este trabajo explicita algunas fortalezas y debilidades del ámbito rural respecto al urbano desde las apreciaciones de los docentes, a partir de algunos aspectos relacionados con el contexto escolar y educativo en las provincias de Centro, Tundama y Sugamuxi del departamento de Boyacá; asimismo se presenta su opinión sobre las necesidades institucionales. La muestra final estuvo compuesta por 434 maestros. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario sobre la situación educativa actual en los centros de educación de las zonas rurales y urbanas del departamento de Boyacá. Se analizó la validez de contenido del cuestionario empleando la técnica del juicio de expertos. En cuanto a la consistencia interna se obtuvo un coeficiente α de cronbach de 79. Los principales resultados revelaron diferencias significativas en la relación de maestros y estudiantes, siendo mejores en el ámbito rural, así como en las necesidades, en donde las instituciones rurales presentaron mayores requerimientos.

Palabras clave: educación rural, relaciones interpersonales, necesidades institucionales.

RURAL EDUCATION IN BOYACÁ, STRENGTHS AND WEAKNESSES FROM TEACHERS' VIEWPOINT

Abstract

This work makes explicit some strengths and weaknesses of the rural area in relation to the urban one from teachers' viewpoint about some aspects of the educational context and the institutional needs in the provinces of Centro, Tundama and Sugamuxi (Boyacá). The final sample consisted of 434 teachers. A questionnaire on the current educational situation in rural and urban schools of Boyacá was used for data collection. The content validity of the questionnaire was analyzed through the Expert Judgment Technique. As for the internal consistency, Cronbach alpha was 0.79. The main results revealed significant differences in the relationship between teachers and students -better in the rural area- as well as in the needs -rural institutions had higher requirements.

Keywords: rural education, relationships, institutional needs.

ÉDUCATION RURALE DU DÉPARTEMENT DE BOYACÁ, POINTS FORTS ET FAIBLESSES DU POINT DE VUE DU PROFESSORAT

Résumé

Ce travail explique certains points forts et certaines faiblesses du milieu rural par rapport au milieu urbain selon le point de vue des enseignants, concernant certains aspects en rapport avec le contexte scolaire et éducatif dans les provinces de Centro, Tundama et Sugamuxi du département de Boyacá; de plus leur opinion des besoins institutionnels est présentée. L'échantillon final a été composé par 434 maîtres. Pour la collecte des données on a utilisé un

questionnaire sur la situation éducative actuelle dans les centres d'éducation des zones rurales et urbaines du département de Boyacá. La validité du contenu du questionnaire a été réalisée en employant comme technique l'avis d'un groupe d'experts. Concernant la cohérence interne on a obtenu un coefficient α de Cronbach de .79. Les résultats principaux ont montré des différences significatives concernant les relations entre maîtres et étudiants, celles-ci étant meilleures dans le milieu rural, ainsi que dans les nécessités où les institutions rurales ont présenté des exigences plus importantes.

Mots clés: éducation rural, relations interpersonnelles, nécessités institutionnelles.

EDUCAÇÃO RURAL EM BOYACÁ, PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS DESDE A PERSPECTIVA DO PROFESSORADO

Resumo

O texto faz explícitos alguns pontos fortes e alguns fracos no espaço rural respeito ao urbano desde a visão dos professores, a partir de alguns aspectos relacionados com o contexto escolar e educativo nas Províncias do Centro, Tundama e Sugamuxi do Departamento de Boyacá; além disso, se apresenta sua opinião sobre as necessidades institucionais. A amostra final esteve composta por 434 professores. Para a coleta dos dados utilizo-se o questionário sobre a situação educativa atual nos centros de educação das zonas rurais e urbanas do Departamento de Boyacá. Analisou-se a validade do conteúdo do questionário usando a técnica do juízo de expertos. No que tem a ver com a consistência interna encontrou-se um coeficiente α de cronbach de .79. Os principais resultados revelam diferenças significativas na relação de professores e alunos, sendo melhores no âmbito rural, assim como nas necessidades, onde as instituições rurais apresentaram maiores requerimentos.

Palavras chave: educação rural, relações interpessoais, necessidades institucionais.

Introducción

El contexto rural es fundamental para la estabilidad social de los países, mucho más para aquellos en vía de desarrollo, en donde el porcentaje de población rural suele ser elevado y, por lo general, rezagado (Viñas, 2003). En el caso de Colombia, por ejemplo, en el departamento de Boyacá esta población representa el 47,8%, según el último censo oficial del país (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2005). Por esta razón se hace fundamental el desarrollo de investigaciones que aborden las ruralidades, especialmente desde la perspectiva educativa, para poder así dimensionar las condiciones, riquezas, necesidades y perspectivas de estos contextos, para aportar no solo a la generación de conocimiento sino, además, al debate en torno a los programas de formación de maestros, la calidad educativa y la pertinencia de las políticas y normativa vigente.

Landini (2015) plantea que uno de los inconvenientes que enfrenta la ruralidad tiene que ver con el sesgo que genera la mirada desde la óptica de la psicología urbana, generando distorsión y homogeneización. Sumado a esto se suele asumir la ruralidad desde miradas y preconceptos que distan de experiencias directas con este contexto, planteándolo como un lugar placentero, bucólico y de gratas relaciones comunitarias que desdibujan, de alguna manera, sus dificultades, tensiones y padecimientos; o, por el contrario, presentándolo como un ámbito pobre y atrasado en el cual desaparece cualquier rango de clases o ingresos, es decir, asumiéndolo como homogéneo, lo que impide que sea posible asumir las diversas ruralidades.

Lo cierto es que muchas ruralidades están asociadas a la pobreza, la desigualdad, la falta de oportunidades, empleo, cobertura en salud, servicios públicos y sistemas educativos que proporcionen calidad y atención a la totalidad de la población (Buitrago, 2012; McDermott & Allen, 2015). Estas características inciden de manera más notoria en los países que se encuentran en vías de desarrollo (FAO, UNESCO, & CEPAL, 2007), para los cuales la brecha que existe entre el sector urbano y rural por lo general se mantiene o amplía y, en los casos en que se reduce, lo hace a un ritmo demasiado lento (Stelmach, 2011) a pesar, incluso, de los importantes esfuerzos e iniciativas que tanto en el contexto global como latinoamericano y colombiano se intentan implementar para el desarrollo y consolidación de este sector.

Por su parte la educación, que evidencia las mismas problemáticas, tiene que funcionar y desarrollarse a pesar de las carencias en políticas educativas

orientadas a las necesidades contextuales (Champollion, 2011; RIMISP, 2009; Saraceno, 2011; Tacoli, 2010), materiales didácticos y bibliográficos pertinentes, infraestructuras modernas y apropiadas, equipos TIC suficientes y actualizados, docentes contextual y suficientemente cualificados, experiencias artísticas y musicales, investigaciones y proyectos que dinamicen y fortalezcan el currículo, y la atención suficiente por parte del gobierno, las universidades y toda la sociedad (Bustos, 2011; Herrera & Buitrago, 2010).

Desde la perspectiva de la educación rural en Colombia, que se desarrolla de manera similar en lo general, ha existido una preocupación que no ha sido del todo constante y efectiva. Sin embargo, destacan las experiencias desarrolladas mediante la Escuela Nueva y el Proyecto de Educación Rural (PER), que han ampliado notablemente la cobertura educativa, especialmente en la básica primaria, y de manera mucho más discreta la calidad, aunque el sector rural se sigue situando por debajo en las evaluaciones de las pruebas Saber e ICFES (Rodríguez, Sánchez & Armenta, 2007), lo que desemboca en un reducido número de jóvenes que, formados en el sector rural, logran ingresar a la educación superior.

A pesar de esta panorámica es importante resaltar las posibilidades que están emergiendo desde las experiencias de la escuela rural, las cuales a partir de las aulas multigrado aportan una gran riqueza en torno al desarrollo social y a las posibilidades metodológicas y de estructuración curricular que, aunque se hallan en una fase previa, se proyectan como un importante campo para la indagación y el estudio (Bustos, 2006, 2010; Boix, 2011; Canario, 2008; Feu, 2004; Santos, 2011; Suárez & Membiela, 2011). Este hecho está propiciando que puedan llegar a realizarse grandes aportaciones tanto a la sostenibilidad y desarrollo de los sectores rurales como a la evolución de las dinámicas educativas. No obstante es inminente la necesidad de inversión y apoyo a este tipo de estudios tanto en el contexto local como en el nacional e internacional (Buitrago, 2012; Bustos, 2011; Monreal, 2011).

Por lo tanto, hoy en día, la ruralidad se plantea como un patrimonio territorial que da sentido a un estilo de vida particular, pero que es diferente a la concepción tradicional debido a la relación que se establece entre la sociedad global y las comunidades. Por tal motivo los fenómenos sociales producto de los vínculos entre lo urbano y rural, así como lo local y lo global, son fundamentales dentro de esta nueva concepción (Ramo, 2011). En este sentido, la nueva ruralidad incide tanto en cambios de tipo físico y económico, como en la identidad y la manera de vivir e interactuar con el territorio (Barbero,

2001; Zárraga, 2001); además lo rural como espacio diferenciado implica una identidad que es dinámica, es decir, que se va construyendo y modificando (Mendoza, 2004), por esta razón la reconstrucción de la identidad es un factor fundamental para el desarrollo rural (Amaro, 1993).

Pero, añadido a la conciencia sobre su identidad, es fundamental trabajar en función de la vida en el medio rural y la articulación de esta a los proyectos educativos, de tal manera que se complemente el currículum tanto oculto como explícito con las necesidades específicas (Sepúlveda & Gallardo, 2011), propiciando la relación entre las identidades sociales y culturales con el desarrollo de la autonomía de las personas y, por ende, de sus pensamientos y acciones (Pérez, 2008). Por esta razón las acciones de los docentes del medio rural son fundamentales ya que, como advierte Melo (2000), el devenir del contexto rural está determinado por la consecución de mejores condiciones a partir de la organización y el correcto uso de los recursos propios, sobre todo los naturales y humanos.

Si bien es cierto que el trabajo multigrado se deriva de las decisiones administrativas que, con esta metodología lograron reducir costes a partir de la disminución de docentes, más no de la búsqueda de alternativas o nuevas propuestas pedagógicas, dejando tanto los procesos de enseñanza aprendizaje como las funciones administrativas supeditados a las orientaciones de la escuela urbana que cuenta con un maestro por grado (Ezpeleta, 1997), las escuelas y comunidades rurales presentan un particular sentido, principios, motivaciones y metodologías que son dignas de estudio y desplazamiento a otros contextos y situaciones, debido a la gran riqueza desde la perspectiva de las experiencias pedagógicas y de desarrollo comunitario.

Desafortunadamente, en muchos casos, las administraciones y políticas públicas permanecen apáticas a estas oportunidades y se centran en cuestiones como las evaluaciones estandarizadas y la optimización del gasto económico. Sin embargo, los distintos problemas se pueden transformar en proyectos que dinamicen las escuelas, vinculando además a las comunidades, quienes se interesan tanto por el patrimonio abandonado, en mal estado, infrautilizado o sobreutilizado, dinamizando su recuperación y manteniendo una participación activa (Amiguiño, 2011).

Bustos (2006) plantea que las escuelas multigrado presentan una serie de valores positivos como el fortalecimiento de las relaciones sociales, la

escaza presencia de actitudes agresivas, el aumento de la tolerancia gracias a la existencia de grupos flexibles conformados por edades heterogéneas, la convivencia positiva, la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, y una exigencia centrada en las capacidades y no en la relación edad-curso. En este mismo sentido Feu (2004) apunta que es posible, necesaria y, casi inevitable, la experimentación y la participación directa e intensiva de todos los miembros, al igual que el contacto con la naturaleza, lo que además fortalece la pluralidad.

Adicionalmente los maestros, desde la integralidad, se convierten en dinamizadores culturales y sociales. Además en las aulas multigrado se genera una proyección de los dispositivos sociales que operan en el exterior, es decir, en términos de Boix (2011), un microsistema social que brinda la posibilidad de aprender a hacer frente a los conflictos, mientras que se generan y fortalecen valores positivos a partir de los distintos niveles de integración, potenciando un entorno que coadyuva a un mejor desarrollo social fundamentado en la convivencia del aula.

Los saberes y conocimientos que dinamizan el vínculo didáctico de la enseñanza-aprendizaje se movilizan y transforman a lo largo de cuatro niveles o hábitats: el ámbito de producción, los saberes a enseñar, los saberes enseñados y los saberes aprendidos que, por sus características propias, cuentan con cierto nivel de distancia entre sí. En el caso de la escuela multigrado se presenta una libertad en la circulación del conocimiento que parte del acercamiento a los conocimientos propios de cada nivel y su posterior traspaso hacia el resto, determinado tanto por factores naturales e implícitos del aula, como por estrategias implementadas por el docente. Por lo tanto la experiencia del aula multigrado brinda posibilidades a los demás grupos, sobre todo en lo referente a la manera como puede circular el conocimiento entre niños de diferentes edades (Santos, 2011). En esta dirección Canario (2008) y Bustos (2010) también proponen la idea de desplazar a centros no rurales estas experiencias y realidades educativas.

Es importante resaltar los hallazgos de Suárez y Membiela (2011) en torno a la percepción de los estudiantes que han tenido experiencias en la escuela rural y posteriormente han pasado a escuelas urbanas, quienes enfatizan que la primera es más significativa porque es la escuela pequeña que se ubica cerca de casa, sin fronteras de concreto (hormigón), en donde todos se conocen, y no aquella con mejor infraestructura, recursos y materiales, pero encerrada y alejada del exterior, con un número elevado de estudiantes y mayor control disciplinario.

Para concluir es relevante señalar que en el contexto colombiano el Artículo 73 de la Ley 115 plantea la elaboración y puesta en marcha del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que tiene como objetivo servir de carta de navegación a la institución para garantizar la formación integral de los educandos, tanto en el ámbito rural como urbano. En este documento de construcción colectiva e institucional se integran diversos factores que determinan el contexto escolar y, por ende, su funcionamiento, pertinencia y, de alguna manera, éxito. Entre ellos se pueden señalar: la misión y visión institucional, los objetivos de la institución educativa, el plan de estudios, las metodologías, la relación maestro-estudiante y los procesos de evaluación, entre otros.

Por consiguiente, el objetivo del presente estudio fue conocer las fortalezas y debilidades del ámbito rural respecto al urbano, desde las apreciaciones de los docentes sobre algunos aspectos relacionados con el contexto escolar y educativo en las provincias de Centro, Tundama y Sugamuxi del departamento de Boyacá en Colombia, al igual que su opinión sobre las necesidades institucionales.

Método

Participantes. En el estudio participaron docentes y directivos docentes. Los docentes pertenecían a la Educación Básica Primaria y a la Educación Básica Secundaria y/o Media, algunos de ellos vinculados al área de educación artística. En el caso de los directivos docentes colaboraron tanto rectores como coordinadores. Por lo tanto hicieron parte de este estudio 434 maestros (312 mujeres y 122 hombres), ubicados en el ámbito rural (n=267, 61.5%) y urbano (n=167, 38.5%), los cuales eran docentes (n=352, 81.1%) y rectores y/o coordinadores (n=82, 18.9%). El profesorado labora en 260 sedes que hacen parte de 89 instituciones educativas distribuidas a lo largo de 30 municipios de 3 provincias del departamento de Boyacá: Centro (n=126, 29%), Tundama (n=123, 28.3%) y Sugamuxi (n=185, 42.6%). Su edad media fue de 44.05 (con un rango de edad de 20 a 64 años). En cuanto a su estado civil: casados (n=282, 64.9%), solteros (n=74, 17.1%), divorciados (n=39, 9%), unión libre (n=18, 4.1%), viudos (n=12, 2.8%) y no respondieron (n=9, 2.1%). La media del número de hijos fue de 2.19 (rango de 0 a 9). Por último los años de experiencia del profesorado se situaban en torno a una media de 20.65 (rango de 1 a 43 años de experiencia).

Instrumento. Se utilizó el cuestionario sobre la situación educativa actual en los centros de educación de las zonas rurales y urbanas del departamento de

Boyacá (Herrera & Buitrago, 2010), el cual está estructurado en cinco bloques y busca recabar información de las instituciones rurales y urbanas de carácter público con la finalidad de obtener una perspectiva lo más amplia posible de la situación educativa real de dichas instituciones, desde la perspectiva de los docentes que trabajan en ellas.

El primer bloque estuvo orientado a los datos de identificación, integrado por dos secciones, la primera de ellas, denominada datos de identificación institucional, permitió contextualizar cada una de las sedes, conocer su fusión y dependencia de una institución principal, la provincia, ciudad de ubicación, y el sector al que el docente pertenecía; la segunda sección, datos de identificación personal, brindó información acerca de la edad, estado civil, sexo, ciudad de nacimiento y de residencia de los docentes.

El segundo bloque del cuestionario, datos docentes, también se estructuró en dos secciones, la primera de ellas, referente a la formación, permitió el conocimiento de la formación y la cualificación docente, la segunda, referida a la experiencia docente, permitió determinar los años de experiencia de los docentes así como las instituciones y ciudades en las que habían desarrollado su ejercicio profesional.

El tercer bloque, características del centro o sede, se compuso de cuatro apartados: el primero, talento humano, brindó información sobre el número de docentes en la sede, grupos y niveles, estudiantes, personal administrativo o de apoyo, desertores y con edad avanzada, las razones generadoras, el rango de edad, la periodicidad en las reuniones del consejo directivo y su ubicación; el segundo, espacios, permitió determinar el número y calidad de los espacios con los que contaba cada sede; el tercero, recursos materiales, mostró el número y calidad de diferentes recursos materiales y de apoyo; y el cuarto, servicios que ofrece la sede, evidenció los servicios que cada sede ofrece a los estudiantes.

El cuarto bloque, currículum, estaba integrado por dos secciones, la primera, currículum general, referida al Proyecto Educativo Institucional (PEI), las evaluaciones y modificaciones del mismo, los actores participantes en dichos procesos, el grado de conocimiento e identificación de la comunidad con el proyecto, el grado de pertinencia y aplicabilidad de la misión y visión institucional, el modelo pedagógico, los objetivos, el plan de estudios, las metodologías, los procesos evaluativos y la relación entre maestros y estudiantes; este bloque también permitió conocer la incidencia del plan de

estudios en el desarrollo emocional y de la personalidad de los estudiantes y la inclusión de las áreas fundamentales establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La segunda sección, currículum de educación artística, mostró el desarrollo e intensidad con que se desarrolla la educación artística, la presencia de docentes cualificados o personal de apoyo, la presencia, número y calidad de instrumentos musicales, así como el desarrollo de proyectos complementarios. El quinto y último bloque, necesidades, evidenció las apreciaciones que los docentes manifestaron respecto a las necesidades de cualificación, talento humano, espacios, recursos materiales, servicios, currículum y otras necesidades.

Para determinar la validez del cuestionario, según los criterios establecidos por diferentes autores (Chacón, Pérez-Gil, Holgado & Lara, 2001; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008), se analizó la validez de contenido del mismo empleando la técnica del juicio de expertos. Para ello participaron 13 jueces del ámbito nacional e internacional (España, Colombia, Puerto Rico...), pertenecientes a diversas áreas de conocimiento en el ámbito tanto universitario (psicología, educación musical, métodos de investigación), como de la práctica educativa (por ejemplo director de núcleo educativo). Una vez recogidos todos los cuestionarios de los jueces se procedió al análisis pormenorizado de los ítems. Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario se adoptaron los siguientes (Barbero, Vila & Suárez, 2003):

- Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- Atender al valor de la mediana como valor del ítem.
- El percentil 50 (P50) debía obtener valores iguales o superiores a 2.5.
- Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir la dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que, si la diferencia del percentil 75 (P75) frente al percentil 25 (P25) era igual a 0 o 1, el ítem se aceptaba y/o modificaba ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2 se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que si era superior a 2 se entendía que la dispersión era tan alta entre los juicios de los jueces que el ítem era rechazado.

La consistencia interna del cuestionario se analizó mediante el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach, considerándose que valores superiores a .75 indican alta fiabilidad (Múñiz, 2000). El coeficiente α que se obtuvo para este cuestionario arrojó un valor de .79, mostrando un índice aceptable de consistencia interna de las respuestas de los docentes frente al cuestionario.

Procedimiento. Para la cumplimentación del cuestionario se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, así como el aval por parte de los secretarios de educación del departamento y de los municipios certificados de Tunja, Duitama y Sogamoso, al igual que de los directores de núcleo educativo. Para el análisis de los datos se utilizaron distintas técnicas de análisis cuantitativo con la ayuda del programa informático SPSS para Windows (versión 22.0), empleando estadísticos descriptivos y análisis de varianza.

Resultados

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos a través del cuestionario, específicamente en lo referente a diversos aspectos del contexto escolar y a las necesidades de las instituciones educativas. En primera instancia se preguntó al profesorado su apreciación respecto a algunos aspectos específicos del contexto escolar. Se llevó a cabo un análisis de varianza en el que las variables dependientes fueron el nivel de pertinencia y la aplicabilidad de algunos aspectos del contexto escolar y educativo, mientras que la variable independiente fue la zona. En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del nivel de pertinencia y la aplicabilidad de aspectos relativos al contexto educativo en función de la zona

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO ESCOLAR Y EDUCATIVO	Zona	Nivel de pertinencia		Aplicabilidad	
		Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.
Misión y visión	Rural	3.14	.52	3.03	.57
	Urbana	3.22	.53	3.05	.59
	Total	3.17	.53	3.04	.58
Modelo pedagógico	Rural	3.05	.68	3.01	.64
	Urbana	3.04	.59	2.89	.65
	Total	3.05	.65	2.97	.65
Objetivos	Rural	3.15	.55	3.06	.52
	Urbana	3.20	.56	3.13	.49
	Total	3.17	.56	3.09	.51
Plan de estudios	Rural	3.18	.61	3.14	.57
	Urbana	3.22	.55	3.15	.56
	Total	3.20	.59	3.14	.57

Metodologías	Rural	3.06	.59	3.10	.51
	Urbana	3.08	.50	3.03	.54
	Total	3.06	.56	3.07	.52
Relación maestro-estudiante	Rural	3.40	.65	3.33	.67
	Urbana	3.15	.42	3.07	.49
	Total	3.31	.59	3.23	.62
Procesos evaluativos	Rural	3.13	.55	3.10	.55
	Urbana	3.13	.45	3.00	.56
	Total	3.13	.51	3.06	.55

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la relación maestro-estudiante tras el análisis de varianza respecto a la zona en cuanto a algunos aspectos del contexto escolar y educativo, tanto en el nivel de pertinencia ($F_{(1,432)} = 20.353, p < .001, \text{Eta}^2 = .045$), como en la aplicabilidad ($F_{(1,432)} = 18.875, p < .001, \text{Eta}^2 = .042$) (ver tabla 2).

Tabla 2. Análisis de varianza del nivel de pertinencia de aspectos relativos al contexto educativo en función de la zona

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO ESCOLAR Y EDUCATIVO	Nivel de Pertinencia			Aplicabilidad		
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> ²
Misión y visión	2.334	.127	.005	.100	.752	.000
Modelo pedagógico	.027	.870	.000	3.512	.062	.008
Objetivos	.647	.422	.001	1.726	.190	.004
Plan de estudios	.516	.473	.001	.039	.843	.000
Metodologías	.153	.696	.000	1.706	.192	.004
Relación maestro estudiante	20.353	.000***	.045	18.875	.000***	.042
Procesos evaluativos	.032	.858	.000	3.201	.074	.007

*** $p < .001$

Las comparaciones post-hoc mostraron diferencias significativas en la pertinencia de la relación maestro-estudiante entre las zonas rural y urbana ($t = 255, p < .001$), así como en la aplicabilidad de las mismas ($t = .260, p < .001$).

También se presentan los criterios de los docentes frente a las necesidades que tenían sus sedes educativas para mejorar los procesos educativos respecto a la formación y cualificación, el talento humano, es decir, las personas que podrían fortalecer los procesos institucionales, espacios, recursos materiales,

servicios y currículum, al igual que cualquier otro tipo de necesidades. Para comenzar se estableció la valoración media de las necesidades en cada uno de los factores señalados (ver tabla 3). El nivel de necesidad se estableció según la siguiente escala: 1= No presenta necesidades; 2= Pocas necesidades; 3= Bastantes necesidades; 4= Muchas necesidades

Tabla 3. Nivel de necesidad en las instituciones educativas

NECESIDADES	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Formación	1.00	4.00	2.74	.82
Talento humano	1.00	4.00	2.67	.91
Espacios	1.00	4.00	2.88	.90
Recursos materiales	1.00	4.00	3.17	.85
Servicios	1.00	4.00	2.82	.92
Currículum	1.00	4.00	2.24	.73
Otras necesidades	1.00	4.00	2.57	.99

En el mismo sentido se realizó un análisis de varianza en el que la variable dependiente fue el nivel de necesidad de las instituciones y la variable independiente la zona. En la tabla 4 se pueden observar los estadísticos descriptivos.

Tabla 4. Nivel de necesidad de las instituciones en cada zona

NECESIDADES	Zona	Media	Desv. Típ.
Formación	Rural	2.81	.85
	Urbana	2.62	.75
	Total	2.74	.82
Talento humano	Rural	2.90	.95
	Urbana	2.31	.74
	Total	2.67	.92
Espacios	Rural	2.98	.92
	Urbana	2.72	.86
	Total	2.88	.90
Recursos materiales	Rural	3.42	.80
	Urbana	2.77	.77
	Total	3.17	.85
Servicios	Rural	3.07	.95
	Urbana	2.43	.71
	Total	2.82	.92
Currículum	Rural	2.32	.83
	Urbana	2.11	.55
	Total	2.24	.74

En función de la zona, en la tabla 5 se presentan los resultados del análisis de varianza del nivel de necesidad en cada aspecto propuesto. Se hallaron diferencias significativas en todas las necesidades: formación ($F_{(1,432)} = 5.999$, $p < .05$, $Eta^2 = .014$), talento humano ($F_{(1,432)} = 47.417$, $p < .001$, $Eta^2 = .099$), espacios ($F_{(1,432)} = 8.448$, $p < .01$, $Eta^2 = .019$), recursos materiales ($F_{(1,432)} = 69.997$, $p < .001$, $Eta^2 = .139$), servicios ($F_{(1,432)} = 56.009$, $p < .001$, $Eta^2 = .115$), y currículum ($F_{(1,432)} = 8.773$, $p < .01$, $Eta^2 = .020$).

Tabla 5. Análisis de varianza de las necesidades en las zonas

NECESIDADES	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> ²
Formación	5.999	.015*	.014
Talento humano	47.417	.000***	.099
Espacios	8.448	.004**	.019
Recursos materiales	69.997	.000***	.139
Servicios	56.009	.000***	.115
Currículum	8.773	.003**	.020

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Las comparaciones post-hoc, a través de la prueba de Bonferroni, mostraron diferencias significativas entre la zona rural y urbana en cuanto a las necesidades de formación ($t = .196$, $p < .05$), talento humano ($t = .593$, $p < .001$), espacios ($t = .257$, $p < .01$), recursos materiales ($t = .651$, $p < .001$), servicios ($t = .640$, $p < .001$), y currículum ($t = .214$, $p < .01$).

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio se derivan de un contexto heterogéneo configurado por las sedes de las instituciones educativas que formaron parte de la investigación, al respecto se pueden plantear tres aspectos relevantes que inciden en esta diversidad. En primera instancia y, como es lógico, la formación, experiencia, dinamismo y creatividad de los docentes asignados a cada institución, así como el número de docentes que integra el equipo de cada una de ellas; por otra parte, el número de niños de cada sede y zona y, finalmente, el estado de los servicios, vías de acceso, infraestructura y materiales que dependen de la gestión y administración municipal, tal como señala el MEN (2008), lo cual genera una gran inestabilidad e inequidad incluso en las sedes de un mismo municipio, dependiendo de la mirada, interés y valoración del desarrollo educativo que tiene cada alcalde, y del grado de relación y empatía con los directivos docentes y docentes de cada sede.

En este sentido, los hallazgos obtenidos concuerdan con los planteamientos de Landini (2015), respecto a lo inadecuado de homogeneizar el sector rural para poder abordar las diversas ruralidades.

Los docentes participantes en el estudio tienen una percepción positiva sobre su contexto escolar, específicamente en la pertinencia y aplicabilidad de la misión y visión institucional, el modelo pedagógico, los objetivos, el plan de estudios, las metodologías, los procesos evaluativos y la relación entre maestros y estudiantes, destacándose este último factor en el sector rural, y generando diferencias estadísticamente significativas respecto al contexto urbano. Este hallazgo concuerda con diversos estudios (Bustos, 2006, 2010; Boix, 2011; Canario, 2008; Feu, 2004; Santos, 2011; Suárez & Membiela, 2011), los cuales enfatizan en las positivas relaciones interpersonales que se generan en las escuelas multigrado, que permiten el desarrollo de la configuración suscitada entre la autonomía y las identidades sociales y culturales de los niños y maestros (Pérez, 2008). Además posibilita la integración de la vida en el medio rural a los proyectos educativos desde sus necesidades particulares (Sepúlveda & Gallardo, 2011).

Estos resultados están en la misma dirección de los señalamientos de Bustos (2006) al enfatizar en la riqueza que se evidencia en las escuelas multigrado respecto a las relaciones sociales, permitiendo, por lo tanto, enfatizar en el importante potencial que estas escuelas presentan para el desarrollo del profesorado y del estudiantado en cuanto a su ámbito interpersonal y, por ende, de la empatía, la cual se refiere a la respuesta que se genera en una persona a partir de la percepción, comprensión y experimentación de los estados emocionales e ideas de los demás (Barker, 2008), fortaleciendo así la interacción social (Eisenberg & Müssen, 1989). Sumado a ello, la relación positiva entre maestros y estudiantes, la cual implica el uso de la empatía, juega un papel fundamental en la calidad de vida y las relaciones interpersonales y sociales (Hoffman, 2000), teniendo una incidencia importante en términos de las conductas sociales positivas (Schultz, Selman & La Russo, 2003), y una importante posibilidad frente a la resolución de conflictos y el manejo del estrés (Kremer & Dietzen, 1991).

Por el contrario, al no contar con relaciones emocionales adecuadas, se reducen las posibilidades de alcanzar relaciones interpersonales saludables en la edad adulta (Perry, 2002). Ahora bien, todo proceso educativo implica el desarrollo social a partir de vínculos y relaciones interpersonales, tanto en el contexto rural como urbano, no obstante, los hallazgos del presente estudio

permiten resaltar las características positivas que emergen en el contexto rural y que, una vez analizadas, podrían ser llevadas e implementadas en el ámbito urbano, aportando así al desarrollo social generado por la relación entre lo urbano y lo rural, que incide en una nueva concepción de ruralidad y, por consiguiente, en el vínculo de lo global con lo local (Ramo, 2011). Para concluir se puede enfatizar en la creciente evidencia empírica sobre la plasticidad cerebral y la neurobiología interpersonal (Rakio, 2002), la cual posibilita nuevas posibilidades de estudio en cuanto a las relaciones interpersonales, la empatía y el desarrollo social en diferentes contextos educativos del ámbito rural y urbano.

Al indagar al profesorado respecto a las necesidades que en sus sedes e instituciones educativas se presentan, específicamente en cuanto a la formación, el talento humano, los espacios, los recursos materiales, los servicios y el currículum, son muchos los requerimientos que los docentes señalan para el mejoramiento del sistema, de las sedes y la calidad educativa. En este sentido, por ejemplo, es fundamental para generar y mantener un buen nivel educativo, la cualificación, contextualización y actualización periódica, tal como señalan múltiples estudios (Arias, Perdomo, Silva & Parra, 2008; Cordero et ál., 2005; Feu, 2004; Jordaan & Joubert, 2008). No obstante, aunque las necesidades descritas atañen a las dos zonas, son mayores las carencias en el sector rural.

Esta configuración que se explicita en los resultados del presente estudio, en donde las escuelas rurales presentan las mayores dificultades y desigualdades, y que coinciden con los señalamientos de otros estudios e informes (Arias et ál., 2008; Boix, 2011; Bustos, 2010; Colbert, 1999; FAO & UNESCO, 2004; Fernández, 2003; McEwan, 2008; Moreno, Leyva & Mandujano, 2004; Perfetti, 2004; Rodríguez et ál., 2007; Salazar, 2006; Sepúlveda & Gallardo, 2011; Stelmach, 2011; Wang, Xiao & Zhang, 2011), implican resultados académicos más bajos (Backman, 2014), y mantienen rezagada en la mayoría de aspectos a la escuela rural frente a la urbana y, dadas las actuales condiciones del sistema, con pocas probabilidades de progresar a un ritmo adecuado que permita estrechar y acabar la brecha existente (Stelmach, 2011).

Todos estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de adelantar investigaciones que permitan la toma de decisiones y la implantación de políticas encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa, la pertinencia del sistema (Stelmach, 2011), la idoneidad y cualificación permanente del profesorado (Arias et ál., 2008; Cordero et ál., 2005; Feu, 2004; Jordaan & Joubert, 2008),

la excelencia y cantidad suficiente de materiales tecnológicos (Bustos, 2006; PRELAC, 2007; Sunkel, Trucco & Möller, 2011), didácticos y bibliográficos (Herrera & Buitrago, 2010), la integralidad de la formación escolar, así como del desarrollo humano de los niños, jóvenes y maestros (Darling-Hammond & Friedlaender, 2008; Greenberg, 2003; Lantieri, 2010; Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008; Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2006; Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006). Esto no solo implica atender las muchas y, en algunas ocasiones, complejas necesidades del contexto educativo rural, sino también continuar con los estudios e indagaciones respecto al potencial y riqueza con que la educación rural cuenta y que, sin lugar a dudas, podría aportar a la calidad educativa y al desarrollo humano.

Referencias

- AMARO, R. R. (1993). 'As novas oportunidades do desenvolvimento local'. *A rede* [(8) 15-22].
- AMIGUINHO, A. (2011). 'La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local'. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. [15 (2) 25-37].
- ARIAS, J. M.; PERDOMO, L.; SILVA, G. & PARRA, F. (2008). 'Caminos para crear un nuevo mundo rural'. *Al tablero* [45]. Recuperado el 6 de mayo de 2014 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-168266.html>
- BACKMAN, M. (2014). Returns to Education across the Urban-Rural Hierarchy. *The Review of Regional Studies* [(44) 33-59].
- BARBERO, M. E. (2001). *Las identidades en la Sociedad multirural. Los Rostros de la Identidad*. Caracas, Venezuela: Fundación Bigott.
- BARBERO, M. I.; VILA, E. & SUÁREZ, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BARKER, R. L. (2008). *The social work dictionary*. Washington, D. C.: NASW Press.
- BOIX, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad Pedagógica del Aula Multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* [15 (2) 14-23].
- BUITRAGO, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/20956575.pdf>
- BUSTOS, A. J. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Recuperado el 4 de abril de 2014 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>

- BUSTOS, A. (2010). 'Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado'. *Revista de Educación* [(352) 353-378].
- _____. (2011). 'Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?' *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* [15 (2) 155-170].
- CANARIO, R. (2008). 'Escola rural: de objeto social a objeto de estudio'. *Revista Educação* [33 (1) 33-44].
- CHACÓN, S.; PÉREZ-GIL, J. A.; HOLGADO, F. P. & LARA, A. (2001). 'Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido'. *Psicothema* [13 (2) 294-301].
- CHAMPOLLION, P. (2011). 'El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia'. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* [15 (2) 53-69].
- COLBERT, V. (1999). 'Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva en Colombia'. *Revista Iberoamericana de Educación* [(20) 107-135]. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de <http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>
- CORDERO, G.; CONTRERAS, L.; AMES, P.; DIPPO, D.; DURÁN, M.; ALSOP, S. [...] GARCÍA, J. (2005). 'Innovación en la educación rural: reporte de una experiencia de formación de profesores en servicio en el norte de Perú'. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* [3 (1) 832-845]. Recuperado el 1 de abril de 2014 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130177.pdf>
- DARLING-HAMMOND, L. & FRIEDLAENDER, D. (2008). 'Creating Excellent and Equitable Schools'. *Educational Leadership, Reshaping High Schools* [65 (8) 14-21]. Recuperado el 18 de febrero de 2014 de: http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/hsfe/hsfe_ed_leadership.pdf
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE) (2005). *Censo General 2005*. Bogotá: DANE.
- EISENBERG, N. & MÜSSEN, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- EZPELETA, J. (1997). 'Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado'. *Revista Iberoamericana de Educación* [(15) 101-120]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- FAO & UNESCO (2004). *Education for Rural Development: Towards new policy responses*. Roma: UNESCO.
- FAO; UNESCO & CEPAL (2007). *Educación para las poblaciones rurales. Aplicación de las TIC para el acceso a una educación de calidad para la población rural. Informe final* [videoconferencia]. Chile: UNESCO.

- FERNÁNDEZ, M. R. (2003). 'La situación de la educación básica en Iberoamérica: retos para la cooperación internacional'. *Revista Iberoamericana de Educación* [(31) 145-167]. Recuperado el 18 de abril de 2014 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003107.pdf>
- FEU, J. (2004). 'La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma'. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural* [2 (3) 1-13]. Recuperado el 3 de abril de 2014 de <http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>
- GREENBERG, M. T. (2003). 'La educación del corazón.' GOLEMAN, D. [ed.]. *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* [146-158]. Barcelona: Editorial Kairós.
- HERRERA, L. & BUITRAGO, R. E. (2010). 'El proyecto educativo institucional del sector rural colombiano'. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla* [(40) 125-147].
- HOFFMAN, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, TJK: Cambridge University Press.
- JORDAAN, V. & JOUBERT, J. (2008). *Training of teachers in poor rural areas through a multigrade intervention to achieve millennium development goals: Our experience of using ODL as a tool for building capacity and what lessons can be learned?* Recuperado el 6 de marzo de 2014 de http://wikieducator.org/images/f/ff/PID_708.pdf
- KREMER, J. F. & DIETZEN, L. L. (1991). 'Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive and self-directed'. *Journal of College Student Development* [32 (1) 69-75].
- LANDINI, F. [coord.] (2015). *Hacia una psicología rural latinoamericana*. Recuperado el 12 de marzo de 2014 de <file:///D:/Backpap%2024,01,15/Documentos/Libros%20PDF/Rural/Landini,%20Hacia%20una%20psicologia%20rural.pdf>
- LANTIERI, L. (2010). 'Las emociones van a la escuela'. *National Geographic* [edición especial] [66-73].
- LEY 115 (1994). Diario Oficial de Colombia [N° 41214, 8 de febrero].
- McDERMOTT, P. & ALLEN, N. (2015). 'Successes and challenges of implementing a teacher education project in rural Sierra Leone'. *International Journal of Educational Research* [(71) 16-25].
- McEWAN, P. J. (2008). 'Evaluating multigrade school reform in Latin America'. *Comparative Education* [44 (4) 465-483].
- MELO, A. (2000). 'Educación y formación para el desarrollo rural'. *Revista de Educación* [(322) 11-27].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2008). 'Aportes del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 a la educación

- rural'. *Al tablero* [45]. Recuperado el 5 de febrero de 2014 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-170806.html>
- MENDOZA, C. (2004). 'Nueva ruralidad y educación; miradas alternativas'. *Geoenseñanza* [9 (2) 169-178].
- MONREAL, I. (2011). 'La educación musical en la escuela rural, revisión bibliográfica'. *Eufonia* [(53) 59-65].
- MORENO, C.; LEYVA, F. & MANDUJANO, F. (2004). 'Educación rural y desarrollo local: la experiencia de la universidad de playa ancha, 1996-2004'. *Revista Digital rural, Educación, cultura y desarrollo rural* [2 (3) 1-5]. Recuperado el 16 de febrero de 2014 de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_búsqueda.php?indice=revista&búsqueda=REVISTA%20DIGITAL%20E-RURAL,%20EDUCACION,%20CULTURA%20Y%20DESARROLLO%20RURAL&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=
- MUÑOZ, J. (2000). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- MUÑOZ, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación* [(5) 13-25].
- PALOMERA, R.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & BRACKETT, M. A. (2008). 'La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias'. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa* [15 (6) 437-454]. Recuperado el 9 de marzo de 2014 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_276.pdf.
- PALOMERA, R; GIL-OLARTE, P. & BRACKETT, M. A. (2006). '¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa'. *Revista de Educación* [(341) 687-703].
- PÉREZ, A. I. (2008). '¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción'. GIMENO, J. [comp.] *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* [50-102]. Madrid: Morata.
- PERFETTI, M. (2004). 'Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia'. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC [eds.] *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* [164-216]. Italia: FAO.
- PETRIDES, K. V; SANGAREAU, Y; FURNHAM, A. & FREDERICKSON, N. (2006). 'Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School'. *Social Development* [15 (3) 537-547].

- PERRY, B. D. (2002). 'Childhood experience and the expression of genetic potential: What childhood neglect tells us about nature and nurture'. *Brain and Mind* [(3) 79-100].
- PRELAC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- RAKIO, P. (2002). 'Neurogenesis in adult primate neocortex: An evaluation of the evidence'. *Nature Reviews Neuroscience* [(3) 65-71].
- RAMO, R. M. (2011). 'El nuevo espacio rural en el salvador. Análisis de un programa educativo de participación comunitaria'. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* [15 (2) 93-107].
- RIMISP, CENTRO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO RURAL (2009). Territorios rurales en movimiento. *Revista Rural Latinoamericana EQUITIERRA* [3, 43-45].
- RODRÍGUEZ, C.; SÁNCHEZ, F. & ARMENTA, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Recuperado el 15 de abril de 2014 de http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/cede/publicaciones/documentos_cede/2007/hacia_una_mejor_educacion_rural_impacto_de_un_programa_de_intervencion_a_las_escuelas_en_colombia
- SALAZAR, M. C. (2006). *Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina*. Tunja, Colombia: Imprenta y Publicaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- SANTOS, L. E. (2011). 'Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural'. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* [15 (2) 71-91].
- SARACENO, E. (2011). 'Europa y el enfoque territorial para la diversificación rural'. *Revista rural latinoamericana EQUITIERRA* [(8) 37-38].
- SCHULTZ, L. H.; SELMAN, R. L. & LaRUSSO, M. D. (2003). 'The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: Implications for the evaluation of school-based character education programs'. *Journal of Research in Character Education* [(1) 67-87].
- SEPÚLVEDA, M. P. & GALLARDO, M. (2011). 'La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada'. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* [15 (2) 141-153].
- STELMACH, B. L. (2011). 'A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses'. *The Rural Educator* [32 (2) 32-42].
- SUÁREZ, M. & MEMBIELA, P. (2011). 'Nostalgia por la escuela rural en los recuerdos de sus antiguos estudiantes'. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* [15 (2) 316-325].

- SUNKEL, G.; TRUCCO, D. & MÖLLER, S. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- TACOLI, C. (2010). 'Las áreas rurales no pueden prosperar sin los centros urbanos y viceversa'. *Revista rural Latinoamericana EQUITIERRA* [(7) 12-15].
- VIÑAS, J. (2003). 'Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable'. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, [1(1), 1-14]. Recuperado el 12 de enero de 2014 de <http://www.red-ler.org/transformar-educacion-rural-AL.pdf>
- WANG, K. ; XIAO, H. & ZHANG, W. (2011). 'Analysis on Influencing Factors of Farmers Involving in Rural Social Endowment Insurance -Take Huiping Town, Qidong City, Jiangsu Province as Example'. *Journal of Agricultural Science* [3 (1) 250-257].
- ZÁRRAGA, J. L. (2001). 'Medio rural y sociedad de la información'. *Revista Estudios de Juventud* [(48) 59-68].