

## Percepción estudiantil del Aprendizaje-servicio en escuelas rurales valencianas: validación de un instrumento<sup>1</sup>

**Diego García Monteagudo**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València (España)  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.86022>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Octubre 2023 / Aceptado: Octubre 2023

**Resumen:** En los últimos años la investigación educativa ha analizado las escuelas rurales como centros escolares de éxito. El aprendizaje del alumnado es un factor relevante para conocer el éxito de estrategias didácticas en las que se consideran el contexto escolar y el socioeducativo de estas escuelas. El objetivo de este estudio es diseñar y validar un instrumento de medida denominado Escala de Percepción del Aprendizaje Servicio en Colegios Rurales Agrupados (E.P.A.S.C.R.A.) para conocer la percepción que tiene el alumnado de educación primaria (quinto y sexto curso) sobre las experiencias didácticas de APS que han experimentado en el curso 2021-22 en los Colegios Rurales Agrupados (CRA) de la Comunidad Valenciana. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal, de rango descriptivo-correlacional, que analiza las propiedades psicométricas de un instrumento para medir la percepción de 420 estudiantes acerca del APS aplicado en diez CRA de la Comunidad Valenciana. El instrumento E.P.A.S.C.R.A., se ha diseñado y validado con la pretensión de medir las tres dimensiones del APS en relación a los proyectos educativos desarrollados en diez CRA de la Comunidad Valenciana. La escala ha mostrado óptimas cualidades psicométricas, lo que asegura su validez y confiabilidad. Los resultados revelan que existe una percepción moderada del APS, con diferencias más significativas por cursos (quinto y sexto de educación primaria), lo que sugiere seguir investigando en este tipo de escuelas con otros enfoques metodológicos en los próximos años.

**Palabras clave:** escuela rural; percepción; aprendizaje servicio, estudiantes, educación primaria.

## ENG Perception of students of Service-Learning in Valencian rural schools: validation of an instrument

**Abstract:** In recent years, educational research has analysed rural schools as successful schools. Student learning is a relevant factor to know the success of teaching strategies in which the school and socio-educational context of these schools are considered. The objective of this study is to design and validate a measurement instrument called the Service-Learning Perception Scale in Grouped Rural Schools (S.L.P.S.G.R.S.) to know the perception that primary education students (fifth and sixth grade) have about the didactic experiences of APS. that they have experienced in the 2021-22 academic year in the Grouped Rural Schools (GRS) of the Valencian Community. The research has a quantitative approach, with a non-experimental and transversal design, with a descriptive-correlational range, which analyzes the psychometric properties of an instrument to measure the perception of 420 students about the APS applied in ten GRS in the Valencian Community. The instrument S.L.P.S.G.R.S. has been designed and validated with the aim of measuring the three dimensions of the APS in relation to the educational projects developed in ten GRS in the Valencian Community. The scale has shown optimal psychometric qualities, which ensures its validity and reliability. The results reveal that there is a moderate perception of Service-Learning, with more significant differences by grade (fifth and sixth grades of primary education), which suggests continuing research in this type of schools with other methodological approaches in the coming years.

**Keywords:** rural school; perception; service learning; students, primary school.

<sup>1</sup> Este estudio forma parte del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Percepción del aprendizaje servicio por el alumnado de escuelas rurales. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** García Monteagudo, D. (2024). Percepción estudiantil del Aprendizaje-servicio en escuelas rurales valencianas: validación de un instrumento. *Revista Complutense de Educación* 35(3), 587-596

## 1. Introducción.

En las últimas décadas se han venido destacando los condicionantes que intervienen en las escuelas rurales para fomentar aprendizajes significativos y en pro de la ciudadanía (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017). Los estudios más recientes están vislumbrando el interés por la escuela rural y el reconocimiento de las zonas rurales debido a las influencias variables de las tendencias neoliberales sobre estos centros escolares. Por ello, se está iniciando una nueva fase en el que las investigaciones se interesan por conocer y reconocer las escuelas rurales, su funcionamiento y su mejora, sin la profunda dependencia respecto de los centros urbanos, como ha ocurrido en el pasado (Vigo-Arrazola y Beach, 2022).

Las escuelas rurales son entendidas como comunidades donde es posible generar innovación escolar para abordar los problemas colectivos de forma inclusiva (Santamaría, 2020). Se trata de escuelas que se han ido adaptando a una ideología de mercado, que enfatiza la imagen de escuela como un espacio seguro, familiar y estable, sin cuestionarse el funcionamiento o sus implicaciones didácticas y la formación ciudadana del alumnado. Así es como las diversas formas de participación señaladas por Vigo-Arrazola y Beach (2022), se han encaminado en conseguir la supervivencia de las escuelas rurales de acuerdo a la oferta educativa establecida por la lógica de mercado.

Las interacciones que se generan entre las escuelas rurales y sus territorios (incluyéndose a las sociedades) son cada vez más heterogéneas, ya que la participación en estos centros escolares es diversa y se encamina hacia un escenario de integración más justo entre las familias y la comunidad (Smith, 2019). De hecho, la participación de las familias y la comunidad en las escuelas rurales de Europa, donde el número de centros escolares de este tipo supera a las escuelas urbanas, ha sido relevante en la contribución a un sistema educativo de calidad, aunque todavía no se dispone de suficientes estudios para mostrar ese valor en la actualidad (Vigo-Arrazola y Beach, 2022).

En consecuencia, la literatura científica apunta a un cierto consenso en considerar a las escuelas rurales como escuelas de éxito (Abós et al., 2017). Esto significa que se debe lograr una articulación plena entre el entorno y la comunidad local y fomentar el interés por la formación integral del alumnado para que se inserte en la ciudadanía global. Por tanto, el aprendizaje del alumnado de escuelas rurales es la base para conocer el éxito de estrategias didácticas como el aprendizaje-servicio (en adelante APS), en las que se tienen en cuenta el contexto escolar (escuelas multigrado) y el socioeducativo (las propias áreas rurales).

En el caso de España, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (en adelante, LOMLOE) sigue garantizando la escolarización gratuita para todo el alumnado, ya sea en su propio municipio o en la zona escolar a la que pertenezca en función de su lugar de residencia. Sin embargo, son persistentes algunos problemas relacionados con el transporte escolar y otros servicios para el alumnado que no cuenta con un centro escolar en su localidad. La solución institucional han sido los Colegios Rurales Agrupados (en adelante, CRA), como un modelo de escuela que ha asegurado la escolarización a los menores de zonas despobladas (Miró-Miró et al., 2021), como ocurre en buena parte de la España interior y en la misma Comunidad Valenciana.

En las últimas décadas ha mejorado la coordinación de los CRA, en aspectos tales como el intercambio de experiencias entre el alumnado y la propia coordinación docente favorecidas por los avances en las tecnologías de la comunicación (Miró-Miró et al., 2021). El propio agrupamiento de los CRA favorece aprendizajes cooperativos entre distintos niveles y exige que los proyectos didácticos tengan un carácter globalizado que favorezcan un rol activo del alumnado y entre el alumnado y el profesorado (Domingo y Boix, 2019). Así se puede entender, en parte, que los resultados de aprendizaje en ciencias de las pruebas PISA, como ha revelado la OCDE para algunos países como, Estados Unidos, Bélgica y Reino Unido, sean mejores en las escuelas rurales en comparación con los centros urbanos, si no se tuviesen en cuenta algunas características socioeconómicas (Abós, 2020). Además, los centros escolares ubicados en áreas rurales de España aportan más valor añadido al alumnado respecto de los urbanos, debido a los beneficios de una enseñanza más individualizada y potenciadora de un aprendizaje más significativo y competencial (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021; Santamaría, 2020).

Entre los cambios logrados en las escuelas rurales es destacable la colaboración entre diversos agentes educativos que se ha canalizado en experiencias de APS. El APS promueve la transformación social de la comunidad escolar y los territorios rurales, contribuyéndose a articular un escenario para desarrollar esta tipología de propuestas educativas (Miró-Miró et al., 2021). En concreto, las tres dimensiones del APS (aprendizaje, participación y servicio a la ciudadanía) apuntadas en diversos estudios (Escofet et al., 2016; León-Carrascosa et al., 2020) esclarecen los resultados de aprendizaje de esta metodología en las escuelas rurales.

La dimensión de aprendizaje promueve la adquisición de los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), con especial hincapié en las habilidades sociales (Méndez y De la Torre-Bueno, 2021). Con esta dimensión se favorece la autoestima del alumnado y se le ayuda a generar reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje, aumentándose la empatía y la conciencia sobre aspectos cognitivos (Blanco y García-Martín, 2021). En cuanto a la segunda dimensión o participación, se destacan tres tipologías: la participación consultiva, la participación proyectiva y la metaparticipación (Ochoa y Pérez, 2019).

La participación consultiva se limita a la escucha de los sujetos participantes para posteriormente realizar o valorar propuestas sobre las que se requiere un consenso previo, que no se ha decidido con anterioridad a esa consulta. La participación proyectiva es más compleja, en tanto que el alumnado se convierte en un agente co-responsable y comprometido con el proyecto. Es fundamental que el alumnado se sienta parte integrante de la ejecución interna del proyecto. La metaparticipación supone un grado más activo de participación para el alumnado, ya que implica tomar conciencia de que sus derechos o los canales facilitados para ello no son suficientes para ejercer tal actuación (Ochoa et al., 2018). En la tercera dimensión que constituye el servicio a la ciudadanía, se ultima el ciclo del APS. Con estos proyectos se promueve la intervención del alumnado mediante el trabajo de campo y la búsqueda de soluciones a problemáticas reales que afectan a la sociedad (Claudino & Mendes, 2021; García-Yepes, 2020; Walkington et al. 2018; Wei et al., 2018). Recientemente los proyectos APS encuentran un marco para promover el aprendizaje socio-constructivista con el enfoque de la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible (Granados y Medir, 2021) mediante la promoción de la educación socio-ambiental (Ferguson et al., 2021; Wei et al. 2020) y la búsqueda de la relación efectiva con las instituciones locales (Guérin et al., 2013; Hillyard & Bagley, 2015).

La combinación de las tres dimensiones anteriores del APS favorece la comprensión de los resultados de aprendizajes proyectos didácticos en escuelas rurales a escala internacional. En Chile, las comunidades locales han ayudado al alumnado de escuelas rurales a identificar situaciones controvertidas para el diseño posterior de estrategias pedagógicas que fomentan la ciudadanía activa (Mora-Olate, 2021) y, en menor medida, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Mundaca y Sancristóbal, 2021). En México, las mujeres educadoras apoyan al profesorado de escuelas rurales con una misma filosofía que en el departamento peruano de Pasco, donde los docentes en formación colaboran diseñando materiales didácticos (Morales, 2016). Ese trabajo de campo debe complementarse con el impulso que se ha dado al uso de las tecnologías en las zonas rurales colombianas (Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez, 2018). El proyecto "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 en estas zonas (Macía et al., 2019).

De lo anterior se desprende que las investigaciones sobre APS no son demasiado frecuentes en lo que concierne al análisis del aprendizaje adquirido por el alumnado en este tipo de proyectos, ni el impacto generado en las relaciones sociales generadas en el contexto escolar (Nóvoa, 2020; Serrano y Ochoa, 2019). La literatura científica ha consensuado el concepto de APS desde tres perspectivas. En primer lugar, se destaca que es una estrategia que se centra en la manera que tiene el profesorado de intervenir para mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado. Segundo, se considera una pedagogía en el marco de los procesos globales educativos, y cuenta con una intencionalidad pedagógica que se preocupa por la calidad del aprendizaje. En tercer lugar, se define como práctica, experiencia o proyecto que pone el foco en las actividades que realiza el alumnado (Mayor, 2019).

El éxito en los procesos de aprendizaje de los proyectos desarrollados en escuelas rurales está parcialmente condicionado por la representación social de los espacios rurales. Se trata de territorios que han sido analizados en contraposición con los centros urbanos (Cloke, 2006), lo que ha desvirtualizado su imagen, que se identifica 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 la población escolar y es difícil de objetar porque simplifica los contextos rurales con atributos exclusivamente agrarios (Lockie et al., 2006). Esta representación influye en el motivo de elección de los centros escolares y en la misma enseñanza de los contenidos pedagógicos rurales, cuyas experiencias didácticas se circunscriben al tratamiento de las costumbres y las identidades de épocas históricas, sin una conexión con los problemas socialmente relevantes de los espacios rurales en la actualidad (Muñoz, 2012). Los problemas sociales y ambientales que han experimentado los territorios rurales no han tenido un tratamiento didáctico efectivo desde las escuelas rurales (Boix y Buscà, 2020; Öhrn & Beach, 2019), debido en buena medida, a las dificultades para que estos centros educativos se integren con las comunidades locales (García-Prieto et al., 2021; Hillyard & Bagley, 2015). La formación docente debe propiciar que el profesorado ejerza en zonas rurales (Galván, 2020) y apostar por programas multidisciplinares sobre educación general (sociología, economía y medio ambiente rural), educación para enseñar en contextos multigrado y una educación profesional que supone un período de estancia en escuelas rurales. En el caso francés, las universidades participan en proyectos colaborativos con las escuelas, que versan sobre temáticas de conservación del medio ambiente, la sociedad y el patrimonio rural (Champollion & Barthes, 2014).

En definitiva, el APS tiene una función de construcción ciudadana que posibilita el desarrollo de propuestas educativas altamente transformadoras de la praxis escolar y de la realidad social de los territorios (Zayas et al., 2019). Además, se potencia la cohesión entre los diferentes agentes educativos que observan con una mirada crítica las problemáticas de los habitantes rurales (Miró-Miró et al., 2021). Con estos primeros diagnósticos sobre la educación en contextos rurales se ha realizado este estudio de base cuantitativa sobre la percepción del APS por parte del alumnado de educación primaria (quinto y sexto curso) de CRA de la Comunidad Valenciana durante el curso 2021-22. En particular, el problema de investigación plantea la siguiente pregunta: ¿qué percepción tiene el alumnado de CRA ubicados en el territorio valenciano acerca del APS y su promoción del aprendizaje en los dos últimos cursos de la educación primaria? Con ello se contribuye a desarrollar una línea de investigación apuntada por Abós et al. (2017) acerca del estudio de las concepciones del aprendizaje del alumnado en contextos de escuelas rurales en función de las estrategias metodológicas utilizadas, como en este caso ocurre con el APS. En síntesis, este estudio tiene como objetivo diseñar y validar un instrumento de medida denominado Escala de Percepción del Aprendizaje Servicio en Colegios Rurales Agrupados (E.P.A.S.C.R.A.) para conocer la percepción que tiene el alumnado

de educación primaria (quinto y sexto curso) sobre las experiencias didácticas de APS que han experimentado en el curso 2021-22 en los CRA de la Comunidad Valenciana. En concreto, el instrumento pretende medir las tres dimensiones del APS en relación a los proyectos educativos desarrollados en CRA en el mencionado curso escolar en el territorio de la Comunidad Valenciana

## 2. Método

Este estudio utiliza un enfoque de investigación cuantitativo con un diseño no experimental y transversal, de rango descriptivo-correlacional. En la línea del método cuantitativo, la investigación analiza las propiedades psicométricas de un instrumento para medir la percepción del alumnado acerca del APS aplicado en CRA de la Comunidad Valenciana. La elección de este enfoque obedece a la inexistencia de estudios en este ámbito territorial, pues las investigaciones sobre el aprendizaje del alumnado en escuelas rurales han focalizado su interés en los resultados académicos de las aulas multigrado, el análisis de las variables del contexto rural y la codependencia de otros factores (sociales, económicos y culturales) en el rendimiento académico (Abós et al. 2017).

### 2.1. Participantes

Para la determinación del tamaño requerido de la muestra se ha indagado en el listado de CRA proporcionado por la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana (2021). Ese listado ofreció 45 centros CRA, de los que tan solo 34 tenían enseñanzas en educación primaria (7 en Castellón, 21 en Valencia y 6 en Alicante). La población de estudio era el alumnado de los dos últimos cursos de educación primaria (quinto y sexto), por tener unas capacidades más acordes con la metaparticipación, mayor compromiso con los proyectos educativos (Ochoa y Pérez, 2019) y proporcionar información más rigurosa sobre el final de dicha etapa, que sea útil para adentrarse en la educación secundaria en futuros estudios. Se ha tomado un intervalo de confianza del 95%, con un margen de error del 5%, lo que ha estipulado que el tamaño de la muestra necesaria es de 420 estudiantes (López-Roldán y Fachelli, 2015). La posterior aplicación de un muestreo aleatorio simple conlleva que esos 420 estudiantes se hayan seleccionado del siguiente modo: 39 estudiantes de la provincia de Castellón, 279 en la de Valencia y 102 en la provincia de Alicante. Por sexos, el 74.6% son varones y el 25.4% son mujeres. Y por cursos, 224 eran de quinto curso de primaria y 196 de sexto. Tanto las variables sexo como curso son dependientes de la aleatoriedad del muestreo y recogen las características propias (masculinización de la población rural, entre otras) de los territorios asociados a las escuelas participantes.

### 2.2. Instrumento

El estudio ha propiciado el diseño de una escala denominada Escala de Percepción del Aprendizaje Servicio en Colegios Rurales Agrupados (E.P.A.S.C.R.A.), que ha tomado como modelo dos investigaciones sobre el APS (Escofet et al, 2016; León-Carrascosa et al., 2020). La versión definitiva del instrumento constaba de 14 ítems, que fueron agrupados en tres factores correlacionados y coherentes con los principios del APS. El formato es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta: nunca; mayoritariamente no; ocasionalmente sí-ocasionalmente no; mayoritariamente sí; y siempre.

### 2.3. Procedimiento

Desde el diseño hasta la recogida de datos se han seguido varias fases. En primer lugar, la revisión teórico-metodológica sobre el propio diseño del instrumento, lo que evidenció que no existe un constructo que haya medido la percepción del APS en ámbitos rurales concretos (CRA) del contexto territorial seleccionado. Por ello, se prosiguió con la siguiente fase o elaboración de los ítems o reactivos necesarios. Así, se diseñaron 60 ítems con la pretensión de medir tres dimensiones del APS, sobre las que se ha fundamentado teóricamente este estudio: aprendizaje (30 ítems), participación (18 ítems) y servicio a la ciudadanía (12 ítems).

En la tercera fase, se validó el contenido del instrumento mediante la consulta a nueve profesores universitarios especializados en dos campos: cinco en APS y cuatro en enseñanza en contextos rurales. Esos expertos emitieron algunas adecuaciones a los ítems que se tuvieron en cuenta en la prueba piloto. Dicha prueba piloto constituyó la cuarta fase, en la que el instrumento fue respondido por 110 estudiantes, cuyos resultados propiciaron algunas modificaciones en la redacción de algunos reactivos diseñados. En concreto, se incluyeron las tres dimensiones del APS (aprendizaje, participación y servicio a la ciudadanía), que han sido extraídas de diversos textos científicos, especialmente de los estudios de Escofet et al. (2016), y León-Carrascosa et al., (2020).

En la quinta fase del estudio, la escala fue aplicada a los 420 estudiantes mencionados anteriormente. En la sexta fase, se aplicaron una serie de pruebas t para comparar las medias obtenidas en cada uno de los ítems de los sujetos de los grupos con puntuaciones más bajas y más altas (31% en ambos casos). En la séptima fase, se validó el instrumento mediante un análisis factorial exploratorio para la primera mitad de la muestra y el confirmatorio para la segunda mitad. En el apartado de resultados se han colocado esos análisis.

En último lugar, se efectuaron algunos cálculos como la confiabilidad de la escala, las medias y las frecuencias. El reconocimiento de las diferencias en la percepción del APS por trimestre (los tres trimestres del curso académico 2021-22 en el que se desarrollaron los proyectos APS en los CRA seleccionados) se ha calculado mediante el análisis de la varianza (ANOVA) unidireccional, mientras que para conocer las



diferencias por género y curso (5º y 6º de Primaria) se utilizó la prueba t de student para muestras independientes. Los datos fueron obtenidos a partir del estadístico IBM SPSS Statistics, 22.0.

### 3. Resultados

Con el procedimiento anterior se ha alcanzado la fase de resultados. La aplicación del análisis factorial exploratorio tuvo en cuenta la estructura libre de factores mediante la rotación varimax de componentes principales. Unos primeros resultados como KMO=.769 y la prueba de esfericidad de Barlett ( $p \leq 000$ ) indican que el modelo es apropiado y no contiene esfericidad.

Con la intención de que los ítems fuesen parte de los factores se consideraron tres elementos, como siguen: a) selección de ítems o rotatorios con una saturación igual o superior a .65 en la matriz factorial rotada; b) eliminación de algunos ítems con contenidos similares en las mismas categorías y c) exclusión de ítems con la saturación permitida, pero con baja congruencia respecto de los que integran el factor.

A partir de los referentes anteriores, resultaron tres categorías o factores de primer orden con valor propio de 1 o superior, que explicaron el 65% de la varianza total. Así, los ítems resultantes se agruparon en tres categorías: “Aprendizaje”, “Participación” y Servicio a la ciudadanía”. En la tabla siguiente (ver Tabla 1) se recogen los ítems, con las saturaciones, las comunales, varianzas y el valor propio de cada uno de los rotatorios.

Posteriormente se utilizó el *Structural Equation Modeling Software* (EQS, versión 6.1.) para efectuar un análisis que confirmase la estructura factorial. El modelo evaluado contenía tres factores independientes (cuadro 1) con 6 ítems o reactivos en el primer factor, 5 en el segundo y 3 en el tercero. Además, se trabajaron dos modelos más con varios factores correlacionados y se decidieron eliminar algunos ítems que resultaron ambiguos, pues saturaron la muestra en al menos dos factores.

Para evaluar la bondad de ajuste se utilizaron diversos indicadores, como el ji cuadrado  $X^2$ , el promedio de los residuales (RMR), los residuales estandarizados (RMSEA), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Siguiendo a Carranza y Caldera (2018), los cuatro últimos índices son los que se utilizan con mayor frecuencia y experimentan menos el tamaño de la muestra. Para lograr ajustes aceptables, los valores GFI y CFI deben superar el valor de .90 (mejor ajuste, cuanto mayor es el valor), mientras que el RMR debe proporcionar unos valores próximos a cero para tener un buen ajuste, siendo inferiores a .10 para considerarse como aceptables. Los valores RMSEA deben ser menores a .08 para contar con un ajuste aceptable (Peugh & Feldon, 2020), mientras que el cociente  $X^2$  no tiene una interpretación significativa. En la Tabla 2 (ver Tabla 2) se han colocado los índices de bondad de ajuste.

Tabla 1. Relación de cargas factoriales, comunales y varianzas.

| Factor (nº)              | Ítems   | Saturación | Comunalidades |
|--------------------------|---|------------|---------------|
| Aprendizaje              | Desarrolla conocimientos procedimentales acordes con los objetivos del proyecto.  | .785       | .771          |
| Aprendizaje              | Considera mis conocimientos iniciales para iniciar el proyecto.   | .778       | .824          |
| Aprendizaje              | Los recursos proporcionados por el profesorado amplían mis conocimientos iniciales.                                       | .726       | .742          |
| Aprendizaje              | Los contenidos se han desarrollado a lo largo del curso y se concretan en actividades acordes con el proyecto.            | .683       | .713          |
| Aprendizaje              | Se plantean preguntas que son acordes con la aplicación práctica del proyecto.  | .677       | .764          |
| Aprendizaje              | Se proporcionan recursos específicos que complementan algunos aprendizajes necesarios durante el desarrollo del proyecto. | .642       | .682          |
| Participación            | Las actividades propuestas promueven la participación activa con otros estudiantes durante la mayor parte del proceso.    | .763       | .811          |
| Participación            | Las tareas promueven la reflexión sobre mis conocimientos previos para considerar nuevas aportaciones al proyecto.        | .724       | .793          |
| Participación            | Se consideran aspectos en los que los estudiantes podemos intervenir en el proceso de evaluación de algunas actividades.  | .672       | .782          |
| Participación            | Se puede intervenir en otras fases o proyectos de grupos distintos dentro de la misma clase.                              | .645       | .734          |
| Participación            | Se plantean preguntas para retroalimentar algunas fases del proyecto durante su preparación en el aula.                   | .638       | .746          |
| Servicio a la ciudadanía | Se investiga y se contrasta con fuentes de información ajenas a los materiales didácticos.                                | .788       | .753          |
| Servicio a la ciudadanía | El servicio que se promueve es directo e incide en problemas concretos de la localidad.                                   | .785       | .787          |
| Servicio a la ciudadanía | Se dispone de tiempo suficiente para explicar los resultados a los beneficiarios del proyecto.                            | .726       | .764          |

Nota: elaboración propia.

Tabla 2. Índices de bondad de ajuste para los modelos previstos.

| Modelo factorial                           | $\chi^2$ | $p$ | CFI | GFI | RMR | RMSEA |
|--|----------|-----|-----|-----|-----|-------|
| Un factor                                  | 152.72   | .02 | .88 | .77 | .08 | .06   |
| Tres factores independientes               | 424.51   | .01 | .72 | .68 | .71 | .15   |
| Tres factores correlacionados con 13 ítems | 36.57    | .07 | .94 | .91 | .04 | .06   |

Nota: elaboración propia.

A partir del alfa de Cronbach se ha calculado la confiabilidad de cada factor del instrumento, devolviéndose los siguientes valores: Aprendizaje ( $\alpha=.785$ ), Participación ( $\alpha=.863$ ) y Servicio a la ciudadanía ( $\alpha=.904$ ). Por tanto, son resultados tales que evidencian una confiabilidad óptima para la escala de medición, lo que permite continuar con el análisis de resultados, pues los valores psicométricos de la escala E.P.A.S.C.R.A., son adecuados y gozan de validez y confiabilidad para esta investigación.

### 3.1. Percepción del aprendizaje servicio por el alumnado de escuelas rurales

Los resultados provienen de la aplicación de E.P.A.S.C.R.A. entre estudiantes de CRA de la Comunidad Valenciana. En la Tabla 3 se recogen los estadísticos descriptivos (media y desviación típica), cuyos valores manifiestan que la percepción del APS entre los 420 estudiantes de CRA de la Comunidad Valenciana se corresponde con unos rangos óptimos (promedio de 3.83), por lo que no es posible afirmar con plena rotundidad que exista una percepción altamente positiva o claramente negativa del APS.

Tabla 3. Síntesis de valores sobre percepción del APS.

| Nº de participantes | Puntuación mínima | Puntuación máxima | Media | Desviación típica |
|---------------------|-------------------|-------------------|-------|-------------------|
| 420                 | 1                 | 5                 | 3.83  | .872              |

Nota: elaboración propia

La recurrencia a pruebas paramétricas se ha efectuado con los análisis de normalidad y homocedasticidad. La aplicación del test estadístico Kolmogorov ha evidenciado que la variable percepción del APS se ajusta a una distribución normal de probabilidad. Por su parte, el estadístico Levene revela que existe homocedasticidad entre las varianzas de los grupos de alumnado que se pretenden comparar.

Con la intención de diagnosticar diferencias en la percepción del APS en función del género del alumnado (ver Tabla 4), se ha recurrido a la prueba t de Student. Los resultados de  $t(420) = -1,646$  y  $p = .835$ , evidencian que no existen diferencias significativas en la percepción del aprendizaje entre alumnos y alumnas.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la medición de la percepción del APS.

| Género    | Nº de estudiantes | Media | Desviación típica |
|-----------|-------------------|-------|-------------------|
| Masculino | 313               | 3.36  | 1.16              |
| Femenino  | 107               | 3.94  | .941              |

Nota: elaboración propia

En cuanto a las diferencias en la percepción del APS por trimestres (los tres trimestres del curso 2021-22) del alumnado (Tabla 5), la aplicación de ANOVA reveló que no existen diferencias significativas:  $F(3,335) = .724$  y  $p = .821$ .

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la medición de la percepción del APS por trimestres.

| Trimestre                           | Nº de estudiantes | Media | Desviación típica |
|-------------------------------------|-------------------|-------|-------------------|
| 1º (septiembre a diciembre de 2021) | 140               | 3.76  | 1.03              |
| 2º (enero a marzo de 2022)          | 140               | 3.95  | .92               |
| 3º (abril a junio de 2022)          | 140               | 3.71  | .96               |
| Total                               | 420               | 3.83  | .87               |

Nota: elaboración propia

En último término, se han identificado las diferencias en torno a la percepción del APS en función de los dos grupos (5º y 6º) de educación primaria mediante la t Student (Cuadro 6). Esta prueba ha evidenciado que existen diferencias significativas,  $t(420) = -2513$  y  $p = .046$ .

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la medición de la percepción del APS por grupos.

| Grupos   | Nº de estudiantes | Media | Desviación típica |
|----------|-------------------|-------|-------------------|
| 5º curso | 224               | 3.68  | .92               |
| 6º curso | 196               | 3.74  | .91               |

Nota: elaboración propia

#### 4. Discusión y conclusiones

La obtención de resultados mediante la escala E.P.A.S.C.R.A. permite afirmar que su utilización goza de niveles adecuados de fiabilidad, ya que ha sido diseñada y validada con criterios apropiados en el contexto de una muestra significativa de los CRA de la Comunidad Valenciana. Por ello, este instrumento puede ser utilizado en el resto de CRA que no han sido considerados en este estudio para que los resultados sean generalizables y puedan aplicarse a otros contextos territoriales similares a los aquí analizados.

De acuerdo al objetivo general, en el estudio se han evidenciado algunos hallazgos hasta ahora desconocidos en el marco territorial valenciano. Se puede afirmar que la percepción media del alumnado que cursa estudios en los dos últimos años de la educación primaria acerca del APS es adecuada, esto es, no ofrece resultados altamente positivos ni excesivamente negativos en lo que respecta a esta modalidad de aprendizaje. El hecho de aplicar esta metodología a los CRA de la Comunidad Valenciana puede explicar esta cierta ambigüedad en los resultados del alumnado, ya que en consonancia con otros estudios, son centros escolares que no cuentan con una plantilla de profesorado estable, ni han recibido una formación específica para ejercer en estas escuelas tan particulares (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021 ; Galván, 2020). Aunque el estudio no se ha centrado en el profesorado, la percepción del alumnado ha revelado algunas ideas acerca de la necesidad de mejora en algunas competencias docentes como la creación de recursos didácticos más acordes con los contenidos de los proyectos APS y la colaboración con el alumnado en la formulación de preguntas de investigación durante el desarrollo de algunas fases de los proyectos. Esto concuerda con otras investigaciones (Mayor, 2019, Nóvoa, 2020; Serrano y Ochoa, 2019), en las que se refuerza la importancia que tiene el trabajo colaborativo entre el profesorado y el alumnado cuando se quieren dinamizar los proyectos de APS para educar en ciudadanía.

La discusión de resultados por categorías ofrece algunas interpretaciones relevantes para la formación del alumnado que participa en proyectos de APS. Los aprendizajes han promovido el trabajo con contenidos procedimentales y de carácter práctico, como señalan Chiva et al., (2018) para los proyectos APS. Se han tenido en cuenta las ideas previas del alumnado y se han generado estrategias de comunicación y resolución de problemas, en la línea de lo apuntado por Méndez y De la Torre-Bueno (2021) cuando reivindican que esas capacidades son necesarias para mejorar los resultados académicos. En todo caso, la oferta de recursos didácticos ha sido uno de los aspectos menos valorados por el alumnado, un hecho que puede dificultar la generación de reflexiones más profundas sobre su propio aprendizaje, en plena concordancia con el estudio de Blanco y García-Martín (2021).

Las tipologías de participación percibidas por el alumnado se ajustan a las establecidas por Ochoa y Pérez (2019) y evidencian un carácter activo, como expresa al establecer los requisitos en los proyectos APS. Los resultados evidencian que existe una participación que se situaría a medio camino entre la tipología consultiva y la proyectiva, dado que no se ha alcanzado un grado suficiente de reflexión en los procesos de evaluación de los aprendizajes de los proyectos APS por parte del alumnado. En este sentido, tampoco se percibe como elemento notablemente positivo la participación del alumnado en las evaluaciones de los otros grupos de estudiantes, como se requiere para alcanzar un grado más acorde con la tipología proyectiva, según lo apuntado por Ochoa et al., 2018. En todo caso, el alumnado ha destacado que se han dado las condiciones suficientes para que su participación haya sido canalizada por diversos cauces durante el desarrollo de los proyectos.

El servicio a la ciudadanía se percibe por su carácter directo con las personas e instituciones locales que colaboran en los proyectos APS, aunque en línea con otros estudios todavía existe un margen patente de mejora para lograr una integración plena de las escuelas con las instituciones locales (García-Prieto et al., 2021; Hillyard & Bagley, 2015). El alumnado ha tomado conciencia del carácter transformador de sus actuaciones a medio y largo plazo (Carnicelli & Boluk, 2017), pese a que le hubiese gustado más ejercer algún voluntariado o servicio más directo relacionado con la ciudadanía, sin que esto se ajuste necesariamente a las características del APS (García Romero y Lalueza, 2019; Gezuraga, 2017).

En cuanto a las diferencias en la percepción escolar del APS por trimestres, cabe señalar que los resultados han sido ligeramente más positivos en el segundo trimestre. Suele ser el período escolar de mayor duración y permite realizar trabajo de campo en cualquiera de sus modalidades y necesidades para los proyectos desarrollados en los CRA valencianos. Al igual que en el proyecto "We Propose" (Claudino & Mendes, 2021), el trabajo de campo ayuda a promover el aprendizaje socioconstructivista, como se ha señalado en estudios aplicados a la educación primaria y secundaria en diversos países (García-Yepes, 2020; Walkington et al. 2018, Wei et al. 2018). Esto provoca en el alumnado un intento por buscar una relación más efectiva entre los centros escolares y las instituciones, pese a las trabas apuntadas en estudios internacionales (Guérin et al., 2013; Hillyard & Bagley, 2015).

Las diferencias por género y grupo (5° o 6° curso de educación primaria) merecen ser interpretadas y discutidas por separado. Las alumnas han mostrado una percepción ligeramente más positiva y más consensuada en la percepción del aprendizaje respecto de los chicos, aunque sin llegar a evidenciarse diferencias enormemente significativas. En cambio, el hecho de estar matriculado en quinto o sexto curso revela algunas diferencias más notorias. La verdadera explicación recae en la preocupación del alumnado de sexto curso por promocionar a la Educación Secundaria Obligatoria, por más que cuenta con más destrezas o capacidades respecto del alumnado de quinto. Esto concuerda con el estudio de Carranza y Caldera (2018), cuando demostraron que el alumnado de mayor edad posee más conocimientos previos y se siente más seguro de sus actuaciones ante determinados aprendizajes. Tales diferencias son más acentuadas por el modelo de organización curricular en cursos, pues siguiendo el estudio de Abós et al. (2017), en las escuelas rurales y la enseñanza multigrado (como ocurre de forma similar en los CRA valencianos), los planteamientos metodológicos derivados del APS están abiertos a los ritmos de aprendizaje del alumnado. En cambio, no se aprovechan las potencialidades de esta metodología para abordar un aprendizaje más dirigido al fomento de habilidades o competencias.

En lo que respecta a las limitaciones del presente estudio, el mismo enfoque descriptivo y correlacional puede ser un condicionante para conocer algunos significados menos visibles en el pensamiento del alumnado acerca del APS. El hecho de que sea el mismo alumnado quien proporcione las respuestas puede considerarse un factor de sesgo que conviene minimizar con la introducción de la voz de otros agentes, como el mismo profesorado, el equipo directivo, las familias y algunos miembros de las instituciones locales participantes. Con esa nueva información, que debería recopilarse con métodos cualitativos (entrevistas, grupos de discusión...) se podrían contrastar los resultados alcanzados en este estudio y analizar con una mirada más crítica la realidad social de los territorios desde una cosmovisión escolar (Zayas et al. 2019).

Con todo lo anterior se responde a la pregunta de investigación planteada al inicio de estudio, pero se hace necesario seguir indagando en la realidad de las escuelas rurales, especialmente de los CRA. Este es un asunto relevante porque el contexto rural está sujeto a una representación social que idealiza la vida de sus habitantes y minimiza algunas problemáticas (Cloke, 2006; Williams, 2001), que podrían tratarse didácticamente mediante el APS. Por ello es importante profundizar en una línea de investigación que tenga en cuenta la influencia de esa representación sobre los problemas que se seleccionan para promover el APS en los CRA. En este sentido, es oportuno preguntar al profesorado de los CRA por su formación docente en contenidos relacionados con la ruralidad, su representación de estos espacios y las estrategias docentes que desempeñarían para promover las competencias ciudadanas entre el alumnado que ha promocionado a la Educación Secundaria Obligatoria. En esa transición entre niveles educativos, la misma representación de las escuelas rurales esconde realidades silenciadas que deben ser conocidas para mejorar las relaciones dentro de las comunidades escolares. Siguiendo a Vigo-Arazola y Beach (2022), la elección de métodos etnográficos puede impulsar estudios complementarios para acercarnos a una representación apropiada y justa de las escuelas rurales en el ámbito territorial en el que se ha realizado este estudio. Por último, es igualmente relevante apuntar hacia la importancia de realizar investigaciones similares en otros CRA de distintos contextos territoriales, ya sea en España o en cualquier otro país donde se desarrollen estrategias de APS en ámbitos rurales. A largo plazo es interesante que las investigaciones académicas esclarezcan los obstáculos y las potencialidades que aparecen en el desarrollo de proyectos APS en escuelas rurales para favorecer el desarrollo de la ciudadanía.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 26, 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Abós, P., Torres, C. y Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, (49). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200006&lng=es&tlng=es).
- Álvarez-Álvarez, C. y Gómez-Cobo, P. (2021). La escuela rural, ¿un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Blanco, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Boix, R. y Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Carnicelli, S. & Boluk, C. (2017). The promotion of social justice: Service learning for transformative education. *Critical Perspectives*, 21(B), 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.01.003>
- Carranza, M.R. y Caldera, J.F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el Blended Learning. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Champollion, P. & Barthes, A. (2014). Introduction: l'école rurale et le territoire. En A. Barthes & P. Champollion (Eds.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard. Tome 6. L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen. Approches socio-spatiales* (pp.11-16). PUFC.



- Chiva, Ò., Capella, C. y Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Claudino, S. & Mendes, L. (2021). Project "We Propose!" Territorial Citizenship and Curricular Innovation in Portuguese Geographical Education. *Didáctica Geográfica*, 22, 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>
- Cloke, P. (2006). Conceptualizing Rurality. In P. Cloke, T. Marsden y P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 18-28). Sage Publications.
- Conselleria de Educació, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana (2021). *Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.)*. Recuperado de <https://ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/c.r.a>
- Domingo, L. y Boix, R. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 84-89. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/188585>
- Escofet, A., Folguez, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300929](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300929)
- Ferguson, T., Rooft, C. y Cook, L.D. (2021). Teacher's perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development, *Environmental Education Research*, 27(9). <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113>
- 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. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- García-Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36. <https://doi.org/10.6018/edu-catio.420581>
- García Romero, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>
- Gezuraga, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio y su contribución a la Función de Extensión Universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- Granados, J. y Medir, R. M<sup>a</sup>. (2021). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Octaedro.
- Guérin, L.J.F., Ploeg, P. A. & Sins, P. H. M. (2013). Citizenship education: the feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844945>
- 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>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S. y Belando-Montoro, M.R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios Sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- 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). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608016.n3>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Macía, X.C., Armas, F.X. y Rodríguez-Lestegás, F. (2019). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica*. Andavira.
- Mayor, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Revista Páginas de Educación*, 12(2), 23-42. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>
- Méndez, M. y De La Torre-Bueno, S. (2021). Aprendizaje-servicio, actitudes y habilidades cívicas en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 64-79. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.4>
- Miró-Miró, D., Coiduras, J. y Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 593-603. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70859>
- Molina-Pacheco, L. E. y Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>
- Morales, M.P. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 156-165. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105165.pdf>
- Mora-Olate, M.L. (2021). Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 19(3), 19-31. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- Mundaca, R. A. y Sancristobal, L. C. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 265-286. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>

- 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). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nóvoa, C.E. (2020). Aprendizaje-servicio en un colegio rural. *Papeles Salmantinos de Educación*, 24, 191-207. Recuperado de <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=132090&lang=es>
- Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Ochoa, A., Pérez, L. y Salinas, J. (2018). El Aprendizaje Servicio (APS) como estrategia expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>
- Öhrn, E. & Beach, D. (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. Tufnell.
- Peugh, J. & Feldon, D. (2020). How wells does your structural equation model fit your data?: is Marcoulides and Yuan's Equivalence Test the Answer? *Life Sciences Education*, 19(5), 1-8. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-01-0016>
- Ruiz, N. y Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 216-240. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62502>
- Santamaría, R. (2020). La escuela rural. En A. Blanco, A. Chueca, J.A. López-Ruiz y S. Mora (coords.), *Informe España 2020* (pp. 219-290). Universidad Pontificia de Comillas y Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro.
- Serrano, D. y Ochoa A. (2019). El aprendizaje-servicio como potenciador de la educación inclusiva en la educación primaria. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 37-54. DOI10.1344/RIDAS2019.7.3
- Smith, J. (2019). A socially critical approach to community and parental engagement: A matter of professional ethics. En R. S. Webster & J. D. Whelen, *Rethinking reflection and ethics for teachers*(pp.179-193). Springer.
- Vigo-Arrazola, B. y Beach, D. (2022). Las escuelas rurales ante las políticas de mercado:Un análisis meta-etnográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(173). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6962>
- Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M. & Waddington, S. (2018). A capabilities approach to higher education: geocapabilities and implications for geography curricula. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060>
- Wei, CA., Brown, M. & Wagner, M. (2018). Pursuing the promise of case studies for sustainability and environmental education: converging initiatives. *Case Studies in the Environment* 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.1525/cse.2018.001065>
- Wei, CA., Deaton, M., Shume, T., Berardo, R. & Burnside, W. (2020). A framework for teaching socio-environmental problem-solving. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 10, 467-477. <https://doi.org/10.1007/s13412-020-00603>
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Paidós.
- Zayas, B., Gozávez, V. y Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55443>