

# EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco

*(Eds.)*

**Dykinson ebook**



**EDUCACIÓN, HUMANIDADES  
Y  
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.  
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco  
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:  
Besing Servicios Gráficos S.L.  
e-mail: [besingsg@gmail.com](mailto:besingsg@gmail.com)

## Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales? .....</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio &amp; Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura .....</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad .....</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia .....</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez &amp; M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada .....</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López &amp; María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo &amp; Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver &amp; Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles .....</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros &amp; María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno .....</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura .....</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana &amp; Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza &amp; María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John .....</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria .....</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala &amp; Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado .....</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado &amp; Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática .....</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI .....</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M<sup>a</sup> Caballero &amp; Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual .....</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet &amp; Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet &amp; Guillem Castañar Rubio</i>	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
<i>Robert March Tortajada</i>	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social .....</i>	332
<i>Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez &amp; Javier F. Merchán Sánchez-Jara</i>	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
<i>Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo &amp; Santiago Guijarro-Romero</i>	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
<i>Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico &amp; Trinis A. Messina Fajardo</i>	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa .....</i>	369
<i>Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón &amp; Lluís Barceló-Coblign</i>	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA .....</i>	378
<i>Casandra Isabel Montoro Aguilar &amp; Oscar Cervilla Saez</i>	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
<i>Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla &amp; Jorge Pertusa Valero</i>	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
<i>María Moya García</i>	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
<i>Ulises Najarro-Martín</i>	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
<i>Laura Padrón Brito</i>	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad .....</i>	433
<i>Vanesa Pastor-Cerezo &amp; Alejandro Iborra Cuéllar</i>	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico .....</i>	444
<i>Erika Margarita Pazmiño Cárdenas &amp; Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas</i>	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
<i>Alberto Picón-Martínez</i>	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:  
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*  
Yang Yang

## Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana

Karla María Siordia Portela

<https://orcid.org/0009-0000-4696-9392>

Gabriel Navarro Villarreal

<https://orcid.org/0000-0001-5624-2920>

Ramona Imelda García López

<https://orcid.org/0000-0003-0091-3427>

*Instituto Tecnológico de Sonora (México)*

<https://doi.org/10.14679/4766>

**Resumen:** En México, los cambios legislativos en educación superior buscan atender las necesidades educativas de toda la población, lo que implica llevar instituciones a zonas donde históricamente el acceso ha sido limitado. Bajo esta premisa este estudio pretende comprender la perspectiva del profesorado que labora en una universidad rural pública de reciente creación, a fin de visibilizar las fortalezas, oportunidades y limitaciones que enfrentan durante su praxis cotidiana. La metodología fue cualitativa de corte fenomenológico de estudio de caso. Participó el total de la plantilla académica conformada por cinco docentes. Se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada, complementada con observación participante. El análisis de información se realizó con el software ATLAS.ti 2025. Con los resultados se identificaron cinco categorías principales: (a) calidad educativa, (b) condiciones y recursos, (c) rol de los docentes, (d) inclusión y equidad y, (e) vinculación comunitaria. De acuerdo a los hallazgos, los docentes perciben que la formación académica impartida es aceptable, aunque susceptible de mejora, pues enfrentan limitaciones materiales, escasos recursos tecnológicos y reducidas oportunidades de actualización pedagógica. Destaca el desempeño práctico de los estudiantes en contextos reales. Empero, coinciden en la necesidad de formación pedagógica contextual y pertinente que reconozca las particularidades del entorno rural.

**Palabras clave:** docente, universidad, educación rural, inclusión social, equidad educativa

**Abstract:** In Mexico, legislative changes in higher education aim to address the educational needs of the entire population, which implies bringing institutions to areas where access has historically been limited. Based on this premise, this study seeks to understand the perspective of faculty working at a recently established public rural university, in order to highlight the strengths, opportunities, and limitations they face in their daily practice. The methodology was a qualitative, phenomenological case study. The entire academic staff of five professors participated. Semi-structured interviews, complemented by participant observation, were used as the data collection technique. Data analysis was performed using ATLAS.ti 2025 software. The results identified five main categories: (a) educational quality, (b) conditions and resources, (c) the role of faculty, (d) inclusion and equity, and (e) community engagement. According to the findings, teachers perceive the academic training provided as acceptable, although subject to improvement, as they face material limitations, scarce technological resources, and

limited opportunities for professional development. The practical performance of students in real-world contexts is noteworthy. However, they agree on the need for contextualized and relevant pedagogical training that recognizes the specific characteristics of the rural environment.

**Keywords:** teacher, university, rural education, social inclusion, educational equity

## 1. INTRODUCCION

En los últimos años, la educación superior ha representado un desafío relevante a nivel internacional, debido a su papel estratégico en el desarrollo social y económico, así como a su contribución en la ampliación de oportunidades educativas, productivas y de transformación social (Trinh, 2023). Como resultado de su creciente relevancia, se ha propiciado la ampliación de su cobertura en el contexto internacional (Vieira do Nascimento et al., 2022). No por ello, dicho proceso ha estado acompañado de una comprensión profunda de sus particularidades en diversos contextos, especialmente en lo que respecta a la educación superior rural, lo cual ha limitado la formulación de políticas diferenciadas y el reconocimiento de la diversidad territorial en los modelos universitarios. Consecuentemente, el tema es relativamente emergente, cuyo desconocimiento continúa generando dificultades para el entendimiento y apoyo de estas instituciones (Pérez-Díaz et al., 2024).

La educación rural se puede definir como la implementación de los procesos formativos en territorios con baja densidad poblacional y realidades socioeconómicas y culturales específicas; estos centros educativos pueden aplicar modelos multigrados, comunitarios o interculturales que atienden a las necesidades locales y promueven la inclusión (Vigo-Arrazola, 2025). En estas zonas, la educación superior suele operar con estructuras organizativas y recursos que difieren de los modelos urbanos, lo que favorece una relación más estrecha con el desarrollo comunitario.

Diversos estudios han documentado las diferencias educativas urbano-rural en la educación superior. En particular Corbett y d'Entremont, (2024) señalan una reducida participación de los jóvenes rurales en la educación terciaria además de un rendimiento académico promedio menor que el de sus pares urbanos; sin embargo, estas diferencias tienden a desaparecer con intervenciones específicas como apoyos económicos. En este sentido, estas desigualdades responden en gran medida a las condiciones sociales y económicas del entorno, más que a la acción directa de las instituciones, el profesorado o el estudiantado (Borchers y Silva da Cunha, 2025).

Esta premisa, ha sido señalada por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la cual ha impulsado una agenda global orientada a ampliar el acceso a una educación superior equitativa, pertinente y de calidad (Unesco, 2023). En México, Reimers (2024) advierte que la equidad educativa requiere políticas que comprendan las diferencias contextuales entre zonas urbanas y rurales. No obstante, para lograr estos propósitos los sistemas universitarios deben superar barreras territoriales y socioeconómicas que inciden particularmente a las comunidades rurales; comprender estas realidades implica el reconocimiento de su diversidad cultural y contextual (Vieira do Nascimento et al., 2022).

En cuanto a ello, algunos enfoques tradicionales de ruralidad han tendido a concebirla como un espacio inmutable, homogéneo y carente de dinamismo, ocultando la considerable variabilidad económica, social e histórica que caracteriza a las comunidades

rurales (Sherman y Schafft, 2022). En disonancia con estas perspectivas, otros autores plantean que el mundo rural es dinámico y emergente, cuya realidad se configura como un territorio con espacios educativos activos en los cuales se construyen identidades, se configuran y reconfiguran a partir de las interacciones de la comunidad y las demandas del entorno escolar (Cuervo, 2025). Cabe precisar, además, que literatura reciente advierte que la desatención a las necesidades rurales puede alimentar sentimientos de abandono territorial y exclusión; reforzando la idea de que estos territorios “no importan” dentro del imaginario social, político y cultural dominante, perpetuando su concepción de ser espacios y comunidades prescindibles o secundarias (Borwein y Lewis, 2023).

### **1.1. Fundamentación teórica**

A partir de lo anterior, se presentan los enfoques teóricos que permiten comprender la docencia en contextos rurales como una práctica situada, crítica y socialmente comprometida. Esto implica reconocer que la educación es un fenómeno socialmente situado, determinado por factores históricos, culturales y estructurales (Cuervo, 2025). Enseñar supone actuar dentro de una trama de significados, relaciones de poder y expectativas sociales (Ball y Collet-Sabé, 2021). En los entornos rurales, esta dimensión situada se hace evidente, pues la docencia está influida por las condiciones del territorio, la cultura local y la disponibilidad de recursos (Corbett y d’Entremont, 2024; Fernández-Larragueta et al., 2023).

Desde las corrientes interpretativas y críticas, las voces del profesorado se consideran una fuente epistemológica esencial para comprender los procesos educativos (Giroux, 2022). Las narrativas del magisterio permiten acceder a los significados que los actores atribuyen a su quehacer cotidiano y a las estrategias con que enfrentan condiciones institucionales limitadas (Sang et al., 2023).

En el contexto mexicano, se ha documentado cómo los docentes rurales desarrollan identidades profesionales que combinan compromiso comunitario y resiliencia ante condiciones de precariedad, sosteniendo su labor educadora mediante la colaboración comunitaria, su capacidad de adaptación a entornos rurales y su fuerte sentido de pertenencia territorial (Morales, 2025). Así mismo, Sang et al. (2023) señalan que la agencia profesional docente depende de la interacción entre las oportunidades estructurales, las normas institucionales y los recursos simbólicos del contexto.

Desde una perspectiva crítica, esta agencia se encuentra además condicionada por la propia epistemología escolar, en tanto la escuela opera como un dispositivo de normalización atravesado por relaciones de poder que producen y reproducen desigualdades (Ball y Collet-Sabé, 2021). En este marco, la práctica docente rural puede entenderse como un ejercicio de resiliencia profesional y agencia educativa, donde los maestros construyen soluciones locales frente a las desigualdades estructurales (Cuervo, 2025).

### **1.2. Planteamiento del problema**

Diversos estudios han documentado que los docentes rurales enfrentan problemáticas específicas relacionadas con la escasez de recursos, la adaptación pedagógica y la permanencia profesional (Leach y Bradbury, 2024; Inouye, 2024). Así mismo los docentes rurales despliegan estrategias de resiliencia y creatividad para sostener su labor educativa, y que su permanencia depende de condiciones organizacionales, reconocimiento institucional y oportunidades de formación continua (Fernández-Larragueta et al., 2023; Ingersoll y Tran, 2023; Schutter y Lehmann, 2024).

Sin embargo, estas investigaciones se han concentrado principalmente en los niveles básico y medio, dejando escasamente explorada la docencia en el nivel superior rural en México. En este sentido, existe un vacío de investigación empírica que recupere las voces del profesorado universitario rural para comprender cómo vivencian su práctica cotidiana y construyen su identidad profesional, lo que limita la generación de conocimiento situado y el diseño de estrategias institucionales pertinentes.

### **1.2.1 Preguntas de investigación**

Pregunta general: ¿cómo vivencian los docentes su trabajo diario y su participación en una universidad rural mexicana de reciente creación?

Preguntas específicas: ¿cómo visualizan las condiciones institucionales y los recursos disponibles en su labor cotidiana?; ¿cómo describen su experiencia de desempeñar el rol docente y construir su identidad profesional en esta universidad rural?; ¿qué retos y aportaciones emergen para los profesores a partir de su experiencia en este contexto?

### **1.2.2. Objetivos**

Describir cómo los docentes visualizan las condiciones institucionales y los recursos disponibles en el desarrollo de su labor cotidiana.

Comprender la experiencia de los docentes en el desempeño de su rol profesional y en la construcción de su identidad docente dentro de una universidad rural.

Interpretar los retos y las aportaciones que emergen de la experiencia docente en el contexto de la educación superior rural.

## **2. MÉTODO**

Este estudio se desarrolló mediante una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, orientada a explorar las experiencias de los participantes y a comprender su realidad desde su perspectiva y en el marco de sus vivencias cotidianas (Finlay, 2021). Desde esta aproximación, la fenomenología permite acceder a la experiencia vivida de los sujetos y a los significados que estos atribuyen a los fenómenos que experimentan, privilegiando la comprensión desde dentro y la reflexividad del investigador.

Para la recolección de la información se aplicó una entrevista semiestructurada compuesta por 21 preguntas, organizada en torno a los siguientes ejes de análisis: (1) trayectoria profesional docente; (2) práctica pedagógica universitaria rural; (3) condiciones institucionales y disponibilidad de recursos; (4) relación universidad-territorio y vinculación comunitaria. Estos ejes permitieron explorar de manera integral las experiencias vividas del profesorado y, a partir de su análisis interpretativo, se desprendieron ejes analíticos emergentes que condensan los significados atribuidos por los docentes a su experiencia en la universidad rural. Los participantes fueron cinco docentes pertenecientes a una universidad rural de reciente creación. Su inclusión se debió a que conforman la totalidad de la planta académica y cuentan con experiencia directa en este contexto.

Para complementar la información, también se realizó observación participante durante actividades académicas y comunitarias. La observación consideró criterios como las interacciones entre docentes y estudiantes, disponibilidad de recursos, así como las condiciones contextuales en las que se desarrolla la práctica docente, registrándose la información mediante notas de campo. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera

individual, en espacios dentro de la institución; tuvieron una duración aproximada de 40 a 50 minutos y fueron grabadas con consentimiento informado. Posteriormente se transcribieron de manera literal.

El análisis se desarrolló desde un enfoque de Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), tomando como referencia la propuesta metodológica de Smith y Nizza (2022). Se realizó con apoyo del software ATLAS.ti, respetando el procedimiento establecido por el autor. Primero se realizó la transcripción de las entrevistas y una lectura profunda de los documentos, registrando notas con las reflexiones iniciales. Seguidamente, se utilizó la herramienta de codificación manual, asignando nombres descriptivos y breves para identificar frases o experiencias significativas.

Después, los códigos se agruparon en familias o clústeres para conformar las categorías temáticas. Posteriormente, los códigos emergentes se organizaron en ejes temáticos, siguiendo los principios del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2021). El siguiente paso fue la descripción textural, revisando los extractos vinculados a cada categoría para presentar el “qué” y el “cómo” experimentado por los participantes. Finalmente, se integraron las descripciones individuales para conformar el significado conjunto del fenómeno.

### **3. RESULTADOS**

A partir de las entrevistas con el profesorado participante, se ajustaron las categorías de análisis para privilegiar la comprensión de la experiencia docente desde una perspectiva fenomenológica, evitando enfoques evaluativos abstractos y favoreciendo categorías ancladas en los significados construidos por los participantes. Se identificaron cinco categorías principales que estructuran la comprensión del fenómeno: (a) calidad educativa, (b) condiciones y recursos, (c) rol de los docentes, (d) inclusión y equidad y (e) vinculación comunitaria. Cada categoría representa una dimensión de la experiencia docente en la universidad rural.

En los apartados siguientes se presentan las descripciones texturales derivadas del análisis, acompañadas de fragmentos representativos de las voces participantes, seguidas por una síntesis fenomenológica final que integra los significados compartidos.

#### **3.1. Calidad educativa**

Los docentes perciben la calidad educativa de manera predominantemente como “buena”, destacan que puede mejorar y adicionalmente mencionan su importancia. Conjuntamente, la asocian con la formación de profesionales capacitados en el que la universidad toma el papel de constructor de capital humano: “Considero que hay buena calidad educativa, pero, como todo, siempre se puede mejorar” (docente 4); “Actualmente hay buena calidad, pero puede mejorar” (docente 1); “Buena, puede mejorar día a día, realizando o volviendo las clases prácticas” (docente 3); “Es algo muy importante, ya que nos encontramos formando capital humano y eso habla de la calidad de profesionistas y seres humanos que luego habrá en la sociedad” (docente 4).

Desde estas frases se desprende que el profesorado valora positivamente su institución. Sus percepciones vinculan la calidad con la mejora continua y formación integral de sus estudiantes. Sin embargo, reconocen que es necesario el mejoramiento, implica actualizar las estrategias pedagógicas y garantizar que los egresados respondan a las necesidades laborales del entorno.

### **3.2. Condiciones y recursos**

Los docentes reconocen los progresos alcanzados por la institución en cuanto a infraestructura, valoran positivamente el diseño y las instalaciones actuales: “Se encuentran en muy buen estado” (docente 1); “El estado es muy bueno, espacios adecuados y muy distintos a otras instituciones que creo fomentan las ganas de estar aquí” (docente 4); “Considero están muy bien, todo es limpio, confortable, bonita a la vista” (docente 2); “Tal vez ahorita ya podamos pensar en que tenemos instalaciones adecuadas, instalaciones suficientes... pero para las clases teóricas las tenemos bien, muy bien... las instalaciones a mí me parecen muy bonitas y muy adecuadas a la región” (docente 5)

No obstante, simultáneamente al reconocimiento de los progresos, identifican las carencias persistentes en equipamiento, conectividad y materiales didácticos: “Cuentan con herramientas base; sin embargo, se deben mejorar para facilitar la enseñanza (hablando de quirófanos)” (docente 1); “Tenemos lo necesario; sin embargo, por la zona donde estamos hacen falta aires acondicionados” (docente 4); “Todavía nos faltan muchas cosas en el sentido de infraestructura... en un principio sí había mucha carencia, donde abajo del árbol o en los patios de las casas tendríamos que sacar adelante una temática... nos falta la parte práctica, la parte de laboratorios, es algo que está en proceso y que no tenemos todavía las condiciones para ofrecer una clase práctica lo mejor posible” (docente 3).

De manera reiterada, los participantes destacan que la universidad se encuentra en crecimiento y que las obras e instalaciones aún se consolidan; “Estamos aún en proceso de construcción, pero vamos bien” (docente 4); “Están en construcción” (docente 1); “Si hay áreas [que requieren mejoras], tema forestación” (docente 3); “Están en proceso los laboratorios, a nuestra biblioteca le hace falta libros” (docente 3); “Tema de laboratorios que están en proceso, y definitivo los aires acondicionados” (docente 4); “Uno de los factores a influir es el confort, mejorar las condiciones de temperatura dentro de aula” (docente 3).

Pese a las limitaciones no detienen la práctica docente; por el contrario, subrayan que se estimula la innovación y la colaboración entre colegas y estudiantes: “La falta de equipo nos ha enseñado a improvisar, a usar lo que tenemos y a crear soluciones con la comunidad” (docente 5).

Las condiciones materiales, aunque restrictivas, se convierten en espacios de aprendizaje y resiliencia. La práctica docente se mantiene activa mediante la colaboración y la innovación; lo que fortalece el sentido de pertenencia y la identidad profesional del profesorado rural.

### **3.3. Rol de los docentes**

Manifiestan un profundo sentido de pertenencia institucional y satisfacción por contribuir al desarrollo local. Su rol docente trasciende la enseñanza tradicional: implica acompañamiento, orientación y compromiso social con la comunidad. Es decir, desde su perspectiva, ser docente en este contexto implica un compromiso ético y comunitario: “Ser docente aquí no es solo enseñar; es formar personas que ayuden a su pueblo” (docente 1).

Referente a la relación docente-estudiante, resaltan la existencia de un vínculo respetuoso, colaborativo, de confianza que favorece el aprendizaje mutuo: “Es buena, creo que existe una relación concreta durante el horario de clases, no demasiado afectiva, siempre un

respeto de ambos lados” (docente 1); "Existe una relación concreta durante el horario de clases, no demasiado afectiva, siempre un respeto de ambos lados” (docente 3)

Asimismo, expresan satisfacción al ver el progreso de sus estudiantes y el impacto de su acompañamiento formativo: “Es muy satisfactorio verlos trabajar ya solos, dando indicaciones y resolviendo” (docente 2); “La docencia siempre la soñé; hoy es parte de mi vida y lo disfruto todo el día” (docente 4)"

A pesar de lo anterior reconocen limitaciones en su formación pedagógica, señalando la necesidad de fortalecer sus competencias didácticas. Un docente expresó "me gustaría que todos los profes se abocaran un poquito a reforzar ese faltante que tenemos"(docente 2); "Por no tener a lo mejor esa formación en pedagogía, en docencia, pues nos abocamos a dar la clase de una sola manera" (docente 5).

Esto indica que, aunque tienen un sólido conocimiento técnico, carecen de estrategias pedagógicas variadas que se adapten a las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes.

### **3.4. Inclusión y equidad**

La inclusión se reconoce como un principio fundacional de la universidad. El profesorado valora que la institución brinda oportunidades de acceso a jóvenes provenientes de sectores históricamente excluidos, especialmente familias de bajos recursos. Aprecia el acompañamiento académico que se brinda a los estudiantes: “Aquí nadie se queda fuera por no tener dinero o por venir de lejos; todos pueden estudiar” (docente 3); “Aquí se apoya principalmente a madres de familia” (docente 2); “Sí, nunca ha habido distinciones, todos aportamos igual, todos somos tomados en cuenta igual” (docente 5); “Sí se apoya a todos por igual, pero me gustaría mejorar el tema de la estancia o el lugar en donde vivir” (docente 3).

La experiencia compartida evidencia una noción ética de equidad, entendida como el derecho a aprender en condiciones dignas, donde las diferencias se reconocen como parte de la riqueza educativa y cultural del entorno rural. Los docentes valoran los esfuerzos institucionales por acompañar académicamente a quienes enfrentan mayores desventajas socioeconómicas y reconocen que este principio inclusivo favorece la permanencia y el sentido de pertenencia del alumnado.

Asimismo, se identifican desafíos estructurales que limitan el alcance de la inclusión plena, especialmente en aspectos relacionados con la movilidad, la vivienda estudiantil y el acceso a recursos. Lo anterior muestra que la equidad, más que un estado logrado, constituye un proceso en construcción que demanda corresponsabilidad institucional y comunitaria.

### **3.5. Vinculación comunitaria**

La relación entre la universidad y la comunidad local se describe como estrecha y recíproca. Los docentes resaltan que los proyectos formativos responden a las necesidades del territorio y fortalecen el sentido de pertenencia tanto del alumnado como del profesorado. De este modo, la formación profesional adquiere un sentido contextual y socialmente comprometido: “Las costumbres son un tema diario en clase para poder impactar en la comunidad se requiere conocerla” (docente 1); “La comunidad nos enseña tanto como nosotros a ella; es un aprendizaje mutuo” (docente 3); “Siempre se analiza el tema que se está revisando con usos y costumbres, es algo muy valioso y los mismos alumnos lo comparten” (docente 4).

Así mismo buscan siempre conectar los temas vistos en clases con la práctica y las necesidades de la comunidad.

A manera de interpretación del fenómeno analizado, el profesorado concibe su labor como una experiencia de construcción colectiva. En donde enseñar en una universidad rural significa no solo transmitir conocimientos, sino participar en un proyecto social más amplio que busca la transformación de realidades locales. Esto se respalda en afirmaciones como “formar personas que ayuden a su pueblo”

Este eje sintetiza la dimensión dialógica y colaborativa de la docencia rural, en la cual el conocimiento se construye en interacción constante con la comunidad y sus saberes. Sin embargo, su vocación está inserta en medio de condiciones materiales desiguales. Que, en lugar de generar inercia, estas limitaciones promueven la creatividad y la generación de soluciones con los elementos disponibles. Estos relatos muestran cómo la docencia rural se sostiene en la resiliencia, en la que la escasez se transforma en oportunidad para la colaboración, la innovación y la autonomía profesional.

La experiencia docente en la universidad rural se configura como una práctica relacional, situada y ética, donde la profesionalidad se redefine frente a las particularidades del territorio. Las fortalezas emergen del compromiso humano, de la creatividad ante la precariedad y de la profunda conexión con los estudiantes y la comunidad. Las oportunidades se vinculan con el deseo de formación continua, la consolidación institucional y el reconocimiento del valor del trabajo docente. Las limitaciones, en cambio, revelan las brechas estructurales que aún condicionan el ejercicio educativo en zonas rurales, pero también el potencial transformador de quienes, desde su práctica, sostienen la esperanza y la dignidad de la educación. Las observaciones realizadas en el aula y en los espacios comunitarios durante el trabajo de campo permitieron matizar estas ideas, al evidenciar cómo la labor docente se sostiene en prácticas cotidianas que combinan la improvisación, la atención al contexto y el diálogo constante entre los estudiantes y la comunidad, favoreciendo así la construcción de aprendizajes con sentido en su realidad local.

#### **4. DISCUSIÓN**

La experiencia docente en la universidad rural estudiada revela una configuración epistemológica distinta de la docencia universitaria convencional. Los significados emergentes —vocación comunitaria, resiliencia pedagógica, inclusión situada y vínculo territorial— cuestionan los modelos urbanos y estandarizados que han dominado la definición de docencia universitaria en México y América Latina. En lugar de reproducir una lógica instrumental centrada en el rendimiento, cobertura, indicadores institucionales, (Leach y Bradbury, 2024). En ese sentido, los participantes construyen una racionalidad pedagógica de resistencia, donde enseñar se asume como práctica ética y compromiso con la vida local.

Esta lectura aporta al vacío del conocimiento al visibilizar la subjetividad docente en contextos rurales, un ámbito históricamente invisibilizado y prácticamente inexistente a nivel superior. Mientras los discursos oficiales, las voces analizadas desplazan la mirada hacia la dimensión humana, comunitaria y relacional de la enseñanza (Leach y Bradbury, 2024). De este modo, el fenómeno estudiado tensiona las concepciones hegemónicas de calidad, profesionalismo y pertinencia, proponiendo un modelo alternativo donde el valor educativo se mide en términos de arraigo, cuidado y transformación social, trascendiendo

a la mera transmisión de contenidos disciplinarios (Fernández-Larragueta et al., 2023; Ramos, 2024).

El hallazgo más significativo radica en que la docencia rural no se presenta como déficit, sino como pedagogía emergente: una forma de enseñar que se adapta a la escasez sin renunciar al sentido (Inouye et al., 2024). La falta de recursos materiales impulsa la innovación didáctica, el trabajo colectivo y la integración de saberes locales.

Así pues, estos descubrimientos incitan a considerar cómo la enseñanza en áreas rurales transforma los límites convencionales de la profesionalización docente; ya que se requiere que los educadores forjen una identidad profesional adaptable, contextualizada y ligada directamente con las comunidades donde se desempeñan (Leach y Bradbury, 2024). Así los hallazgos convergen con la propuesta de Giroux (2022), quien plantea que la educación constituye el principal vehículo mediante el cual las personas interpretan y comprenden las condiciones materiales que afectan sus vidas; a través de la cual los docentes resignifican las limitaciones estructurales y posicionan a la universidad rural como un actor educativo comprometido con sus realidades (Inouye et al., 2024).

Un componente relevante del análisis fenomenológico interpretativo consiste en atender no solo a los significados que emergen de las narrativas docentes, sino también a aquellos elementos que no aparecen a pesar de que, desde la literatura y los marcos normativos, podrían haberse anticipado. Estos silencios analíticos constituyen hallazgos en sí mismos, ya que permiten comprender las lógicas específicas que estructuran la experiencia docente en la universidad rural estudiada.

En contraste con la literatura donde predomina el discurso de insatisfacción, alta rotación, desgaste y precarización del profesorado rural los participantes construyen sentido de misión y pertenencia, incluso en medio de la adversidad (Ingersoll y Tran, 2023). Este elemento sugiere que la sostenibilidad del proyecto universitario rural depende no solo de recursos físicos, sino del capital simbólico que generan sus docentes a través del compromiso con sus estudiantes y comunidades (Fernández-Larragueta et al., 2023).

Así mismo, no se identificaron referencias explícitas a mecanismos institucionales formales de aseguramiento, acreditaciones o uso de indicadores institucionales. Dado que la literatura sobre educación superior suele situar estos dispositivos como ejes centrales de la calidad académica, su ausencia en los relatos sugiere que, en este contexto rural, se construye y se reconoce principalmente desde la relación pedagógica, el compromiso ético y la pertinencia social.

Por otra parte, aunque los lineamientos internacionales enfatizan la inclusión como una responsabilidad institucional, no emergieron menciones a políticas formales de inclusión, protocolos de atención diferenciada o programas estructurados de apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad. La práctica cotidiana demuestra que la inclusión real no se garantiza por decreto, sino mediante vínculos de acompañamiento y reconocimiento, es decir, mediante las relaciones humanas. Si bien los docentes describen prácticas inclusivas consistentes, estas se sustentan en la iniciativa personal y en la sensibilidad pedagógica, lo que revela una brecha entre el discurso normativo y la experiencia vivida. Este hallazgo no anticipado permite problematizar la implementación real de la inclusión en contextos rurales.

Otro elemento ausente se relaciona con la formación pedagógica continua. A pesar de que la profesionalización docente es ampliamente documentada como un componente clave de la calidad educativa, los participantes no hicieron referencia a programas institucionales sistemáticos de actualización, capacitación o acompañamiento pedagógico

(Leach y Bradbury, 2024). Esta ausencia sugiere un vacío estructural que desplaza la responsabilidad del desarrollo profesional hacia el esfuerzo individual del profesorado.

Del mismo modo, tampoco se registraron relatos sobre conflictos institucionales, tensiones laborales o procesos burocráticos disfuncionales, elementos que suelen aparecer en investigaciones sobre universidades de reciente creación o en espacios rurales (Schutter y Lehmann, 2024). Esta ausencia puede interpretarse tanto como un posible efecto de la participación voluntaria, de manera más sustantiva, como indicio de un clima institucional basado en la colaboración y el propósito compartido.

La ausencia de lo anteriormente descrito no debilita la investigación, sino que amplía su alcance interpretativo al mostrar que la docencia universitaria rural opera bajo lógicas distintas a las previstas por los marcos normativos y teóricos dominantes; reforzando la idea de la necesidad de su estudio. La experiencia docente analizada se configura desde una racionalidad pedagógica profundamente contextual y humana, donde la calidad, la inclusión y la identidad profesional se construyen desde la práctica cotidiana más que desde estructuras formales predefinidas.

Los resultados de esta investigación generan aportes relevantes para el análisis de la docencia universitaria en contextos rurales desde una perspectiva situada. En lo teórico, el estudio contribuye a ampliar la comprensión del quehacer docente en instituciones rurales, cuestionando marcos interpretativos dominantes de la educación superior. En lo práctico, los hallazgos ofrecen elementos para orientar acciones de mejora en la formación docente, el acompañamiento institucional y la vinculación con el entorno social. En lo metodológico, la investigación muestra la pertinencia del análisis fenomenológico interpretativo para explorar experiencias docentes en contextos poco estudiados, al permitir acceder a los significados construidos por los actores.

Este estudio propone un desplazamiento epistemológico: entender la docencia rural no como una versión incompleta de la universitaria urbana, sino como una forma plena y legítima de producción de conocimiento pedagógico situado. Este giro contribuye al campo científico al ofrecer una lectura alternativa sobre el quehacer docente, en la que la educación se entiende como práctica cultural y no solo como proceso institucional. El estudio invita, por tanto, a repensar los modelos de formación, evaluación y política educativa desde la pluralidad de contextos y no desde un canon urbano universalizante.

## **5. CONCLUSIONES**

La presente investigación permitió comprender la experiencia docente en una universidad rural mexicana desde una perspectiva fenomenológica. Los hallazgos revelan que la docencia en contextos rurales se configura como una práctica ética, relacional y situada, profundamente influida por las condiciones territoriales, los recursos disponibles y el vínculo con la comunidad. Las voces docentes expresan una identidad profesional construida en la cercanía con el estudiantado, el compromiso social y la innovación pedagógica ante la escasez.

A partir de estas experiencias, se visibiliza una racionalidad pedagógica distinta a la que predomina en los modelos urbanos de educación superior. Lejos de reproducir una lógica instrumental basada en la eficiencia, los participantes construyen sentidos educativos enraizados en la pertenencia, el acompañamiento y la transformación social. Esta aportación resulta relevante para ampliar las nociones de calidad, equidad e inclusión desde una perspectiva contextualizada.

Los hallazgos invitan a fortalecer políticas de formación docente continua, con énfasis en competencias pedagógicas sensibles al entorno rural. Asimismo, se recomienda consolidar los mecanismos de apoyo institucional que garanticen condiciones mínimas de infraestructura, materiales y bienestar para el ejercicio profesional del magisterio rural.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el carácter exploratorio y la reducida muestra de docentes participantes, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Sin embargo, se privilegió la profundidad interpretativa sobre la amplitud muestral, lo cual permitió acceder a significados subjetivos con alto valor heurístico.

En este contexto, la docencia rural debe comprenderse como una práctica, condicionada por desigualdades socioeconómicas y territoriales estructurales que exceden la acción individual o institucional, lo que hace fundamental el estudio de las prácticas docentes para que la ampliación del acceso a la educación superior se traduzca en inclusión efectiva y no en la reproducción de desigualdades. De lo contrario, los sistemas de educación superior continuarán beneficiando principalmente a quienes ya parten de condiciones privilegiadas.

Finalmente, se propone que futuras investigaciones amplíen la mirada a otros actores del ecosistema universitario rural, como estudiantes, egresados o integrantes de las comunidades vinculadas. Esto permitiría una comprensión más integral del impacto social de estas instituciones, así como del papel estratégico que pueden desempeñar en la construcción de territorios más equitativos, justos y sostenibles.

## AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Programa de Fomento y Apoyo para la Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora, por el apoyo financiero para la realización de esta investigación, a través del proyecto PROFAPI 2025\_022

## REFERENCIAS

- Ball, S. J., & Collet-Sabé, J. (2021). *Against school: An epistemological critique. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780>
- Borchers, J., & Silva Cunha, M. (2025). *School performance and inequality of opportunities in Latin America. Studies in Educational Evaluation*, 86, 101497. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101497>
- Borwein, S., & Lucas, J. (2023). *Asymmetries in urban, suburban, and rural place-based resentment. Political Geography*, 105, 102904. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2023.102904>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/thematic-analysis/book248481>
- Corbett, M., & d'Entremont, D. A. (2024). There are many communities here: Teaching in complex rural geographies. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104544. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104544>
- Cuervo, H. (2025). Teacher job satisfaction and retention in small rural schools: A theory of recognition approach. *International Journal of Educational Research*, 134, 102844. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102844>
- Fernández-Larragueta, S., Martínez-Martínez, M. J., & Muñoz-López, J. (2023). Training university teachers in an urban context to educate future teachers in rural Mayan environments. *Frontiers in Education*, 8, 1231533. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231533>

- Finlay, L. (2021). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world* (2nd ed.). Wiley-Blackwell. <https://acortar.link/5QKvV6>
- Giroux, H A. (2022) *Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance*, London: Bloomsbury Academic. <https://acortar.link/qsICaj>
- Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 396–431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>
- Inouye, K. S. (2024). Defining rural: Rural teachers' perspectives and contexts. *Education Sciences*, 14(6), 645. <https://doi.org/10.3390/educsci14060645>
- Leach, M., & Bradbury, H. (2024). Equipping teachers for success in rural communities: Unveiling the key characteristics and attributes of thriving rural teachers. *Education Sciences*, 14(12), 1384. <https://doi.org/10.3390/educsci14121384>
- Morales S., J. A. (2025). Aproximación a la identidad profesional del docente rural y multigrado en el estado de Chiapas, México. *Revista Innova Educación*, 7(1). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.01.004>
- Pérez-Díaz, A.-B., Pimentel-Linares, G., & Flores-Buendía, J.-I. (2024). Marginación y cobertura en educación superior: el desafío de las brechas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(44), 37–60. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1888>
- Ramos, I. (2024). The role of the teacher in the tutoring process as an element of quality in Universities. *International Journal of Human Sciences Research*. <https://doi.org/10.22533/at.ed.5584172420055>
- Reimers, F. M. (2024). The quest for educational equity in Mexico. *Daedalus*, 153(4), 206–228. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_01953](https://doi.org/10.1162/daed_a_01953)
- Sang, G., Zhao, W., & Yang, M. (2023). Understanding rural school teachers' professional agency. *Educational Review*, 75(3), 345–362. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1065906>
- Schutter, K. & Lehmann, E.(2024). Novice teacher recruitment and retention in a Midwestern rural and remote context. *Teacher Preparation in Rural Education*, 9(2), 891. <https://doi.org/10.3776/tpre.2024.v14n1p183-201>
- Sherman, J., & Schafft, K. A. (2022). 'Turning Their Back on Kids': Inclusions, exclusions, and the contradictions of schooling in gentrifying rural communities. RSF: The Russell Sage Foundation, *Journal of the Social Sciences*, 8(3), 150–170. <https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.06>
- Smith, JA, y Nizza , IE (2022). *Fundamentos de la fenomenología interpretativa. Análisis*. Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/0000259-000>
- Trinh, N. T. H. (2023). Higher education and its role for national development: A research agenda with bibliometric analysis. *Interchange*, 54(2), 125–143. <https://doi.org/10.1007/s10780-023-09493-9>
- Unesco (2023). *The right to higher education and rethinking merit: Briefing note compendium*. UNESCO. <https://acortar.link/eAfYPY>
- Vieira do Nascimento, D., Mutize, T., & Roser Chinchilla, J. F. (2022). Acceso universal a la educación superior: Tendencias, barreras y factores impulsores. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 642-667. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.437>
- Vigo-Arrazola, B., & Moreno-Pinillos, C. (2025). Creative and inclusive teaching practices in multigrade schools: An ethnographic study on the use of digital media. *International Journal of Educational Research*, 131, 102596. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102596>