



HAL
open science

PROYECTO FOPROMAR La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural

Pilar Abós, María Lourdes Alcalá Ibáñez, Anna Bargalló Obrador, José Luís Bernal Agudo, Estelle Blanquet, Roser Boix Tomàs, Francesc Buscà Donet, Denis Dessagne, António Duarte, Núria Larroya Gordo, et al.

► **To cite this version:**

Pilar Abós, María Lourdes Alcalá Ibáñez, Anna Bargalló Obrador, José Luís Bernal Agudo, Estelle Blanquet, et al.. PROYECTO FOPROMAR La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural. [reportType_6] Université de Bordeaux; Universitat de Barcelona; Universidad de Zaragoza; Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; Fundacio del Mon Rural (Catalogne); Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. 2019, 398 p. hal-02372049

HAL Id: hal-02372049

<https://hal.science/hal-02372049>

Submitted on 20 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PROYECTO FOPROMAR

La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural



Septiembre de 2019

La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

El proyecto Erasmus + FOPROMAR, proyecto internacional con código 2017-1-ES01-KA201-038217, se inició en octubre de 2017 y finalizó en septiembre de 2019 y se ha podido desarrollar gracias a la cofinanciación por parte de la Unión Europea. Han participado distintas entidades de tres países y 4 zonas de estudio distintos: la Fundació del Món Rural, como entidad coordinadora, la Facultade de Psicologia da Universidade de Lisboa, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, la Universidad de Zaragoza, la Universitat de Barcelona y l'Université de Bordeaux.

Este proyecto ha sido autorizado a utilizar el logotipo del año europeo del patrimonio cultural durante el año 2018.



Edición: Fundació del Món Rural, septiembre de 2019©

El presente proyecto ha sido cofinanciado con el apoyo de la Comisión Europea.

La propiedad intelectual de esta publicación corresponde únicamente al beneficiario del proyecto. La Comisión Europea tiene derecho a utilizar, reproducir, comunicar, distribuir, adaptar, traducir y guardar los documentos resultantes del proyecto.

Esta publicación (comunicación) es responsabilidad exclusiva de su autor y refleja únicamente su opinión. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

Como citar este documento:

FUNDACIÓ MÓN RURAL (COORD., 2019). *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural (FOPROMAR, E+ KA201-038217): INFORME FINAL*. LLEIDA: FUNDACIÓ MÓN RURAL. Septiembre 2019.

Equipo de Trabajo

- Abós Olivares, Pilar. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Alcalá Ibáñez, María Lourdes. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Inspección de Educación.
- Bargalló Obrador, Anna. Fundació del Món Rural.
- Bernal Agudo, José Luís. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación.
- Blanquet, Estelle. Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine.
- Boix Tomàs, Roser. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació.
- Buscà Donet, Francesc. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació.
- Dessagne, Denis. Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine.
- Duarte, António. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Larroya Gordo, Núria. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- Lorenzo Lacruz, Juan. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación.
- Piot, Céline. Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine.
- Robin, Vincent. Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine.
- Rubio Terrado, Pascual. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Trepal Deltell, Eduard. Fundació del Món Rural.

Equipo de apoyo y validación

- Barrera Vilà, Marta. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, Secretariat d'Escola Rural.
- Duran Oller, Assumpta. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, Secretariat d'Escola Rural.
- Estripeaut-Bourjac, Marie. Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine.
- Manzano Tovar, Raül. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya - Servei Educatiu del Segrià, Centre de Recursos pedagògics del Segrià (CRP).
- Mesquita, Filipe. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Miqueu, Christophe. Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine.

- Murillo Garcia, Joseu Luís. Universidad de Zaragoza - Escuela de Sahún.
- Payaró Pagès, Miquel. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, Secretariat d'Escola Rural.
- Rodriguez, Elodie. Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine - Rectorat de Bordeaux.
- Vall Vives, Rosa. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, Secretariat d'Escola Rural.

Expertos externos (orden alfabético)

- Arruat, Guillaume. École primaire de Beaulieu, Aquitaine.
- Batista, Montse. CRP de la Conca.
- Castán Esteban, Jose Luis. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Inspección de Educación.
- Claerbout, Simon. École primaire de Cachén, Aquitaine.
- Contra Garcia, M. Mercè. ZER Tramuntana.
- Domingo Peñafiel, Laura. Universitat de Vic, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes.
- Ferran, Aurélie. École primaire de Laugnac, Aquitaine.
- Fuguet Busquets, Juan. Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.
- Galve, Joan Carles. ZER del Montsià.
- Mata, Jimmy. École maternelle de Villeréal, Aquitaine.
- Pecourneau, Céline. École maternelle de Saint-Hilaire de Lusignan, Aquitaine.
- Port Torras, Núria. ZER Tramuntana.
- Saint-Lot, Nadia. École primaire de Mugron, Aquitaine.
- Subervie, Hélène. École primaire de Laugnac, Aquitaine.
- Thoumazeau, Laurence. École primaire d'Arsague, Aquitaine.
- Torres Sabaté, Conxa. Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.

INFORME EJECUTIVO PROYECTO FOPROMAR

El Proyecto FOPROMAR tiene como objetivo principal proponer un plan de formación permanente y unas propuestas de formación inicial para dar respuesta a las necesidades competenciales de los maestros y maestras rurales relacionadas con el ejercicio de su práctica en el marco de la dimensión territorial de la escuela rural.

El estudio se ha centrado en el análisis de aquellas competencias y saberes que están relacionados con el entorno de la escuela, en la dimensión territorial, es decir, en todos aquellos elementos del espacio rural que aportan especificidad a la institución educativa, y a partir de este análisis elaborar una propuesta de formación inicial y un plan de formación permanente. En concreto, los objetivos específicos son:

1. Identificar y analizar las competencias específicas del maestro rural vinculadas con la dimensión territorial de la escuela (entorno social y natural).
2. Identificar y analizar los saberes latentes en la escuela rural relacionados con la dimensión territorial de la escuela (entorno social y natural).
3. Elaborar la propuesta de plan de formación permanente y propuestas de formación inicial.

Para dar respuesta a estos objetivos, se llevó a cabo un trabajo exhaustivo de búsqueda de investigaciones precedentes que se relacionaran con el tema planteado, con el fin de conocer cual era la situación actual de este asunto en el panorama nacional e internacional. Esta revisión del estado del arte permitió elaborar un marco teórico acorde con los objetivos de la investigación centrándose en la ruralidad a nivel europeo y en los países que participaban en el proyecto, así como una descripción completa de la escuela rural en la política educativa de cada una de las regiones estudiadas.

La naturaleza de los objetivos de la investigación se corresponde con un diseño metodológico eminentemente descriptivo. Del mismo modo, la consecución de estos objetivos se supedita a la realización de dos estudios complementarios: un estudio basado en que el profesorado de la escuela rural valore el grado de relevancia y dominio de un catálogo de competencias y saberes relacionados con la dimensión territorial; y otro estudio basado en cómo estas competencias y saberes se implementan en la práctica docente. Para ello se han utilizado técnicas de recogida de datos de carácter cuantitativo y cualitativo.

En el caso de las cuantitativas, se ha empleado un cuestionario (que se compone de de tres partes: I) perfil personal; II) competencias; y III) conocimientos), mientras que en la cualitativa se ha optado por el análisis documental de contenido de buenas prácticas diseñadas y reportadas por el profesorado de la escuela rural; las características de una buena práctica atendían a los rasgos de innovadora, efectiva, sostenible y replicable.

En los informes de resultados de cada uno de estos estudios se especifican con mayor concreción los detalles correspondientes con la metodología empleada. El número de cuestionados recogidos ha sido de 693 y de buenas prácticas de 16.

Además, en la línea de dar respuesta al tercer objetivo del proyecto, se ha elaborado un marco teórico de la situación de la formación inicial y permanente dirigida a maestros rurales en las regiones estudiadas; un marco teórico que mostró las grandes deficiencias en las instituciones universitarias por un lado, y en los organismos competentes, en cuanto al tratamiento de la escuela rural y de las competencias

profesionales que deben tener los maestros que trabajan en ella; en la mayoría de instituciones y organismos dedicados a la formación del maestro, no se contempla ninguna competencia profesional para la impartición de la docencia en los centros rurales, ni por supuesto la escuela rural como elemento de la dimensión territorial.

Las principales conclusiones a las que llega el trabajo realizado, en relación con los objetivos 1 y 2 son las siguientes:

1. Las competencias relacionadas con la programación (planificación de aula) son las más reiteradas y valoradas como necesarias por parte de los maestros, seguidas de las competencias vinculadas al ámbito relación escuela-entorno.
2. Del mismo modo, las competencias vinculadas al ámbito profesional son las que menos referencias suscitan y las que menos se valoran en los cuestionarios.
3. En cuanto a los saberes, se constata que en todos los casos no existe ninguna correspondencia entre los resultados generales obtenidos del análisis de las buenas prácticas y los cuestionarios.
4. En líneas generales, no se observa que las competencias y los saberes que no han sido referenciados en las fichas de buenas prácticas coincidan con las competencias y saberes menor valorados en los cuestionarios, tanto en los que se refiere a su dominio y relevancia.

En relación con el objetivo 3, en el estudio se hace una propuesta de formación inicial para Portugal, España (diferenciando Aragón y Cataluña) y Francia, como también se concreta un plan de formación permanente para maestros rurales en cada una de estas regiones; propuestas todas ellas, con contenidos específicos (bloques de contenidos), actividades formativas, temporalización y tipología de formadores, para tener en cuenta durante el despliegue de estas formaciones. En el caso concreto de la formación inicial, dado su carácter más complejo en cuanto a poder realizar cambios substanciales en los planes de estudio de los Grados de Maestro, se sugiere la posibilidad de crear menciones (profundización curricular) de escuela rural, además de optativas, tal y como lo permite el marco jurídico-administrativo para las instituciones universitarias, en España.

ÍNDICE

Informe ejecutivo proyecto FOPROMAR	5
Índice	7
1 Introducción	12
2 Marco teórico.....	15
2.1 Carácter y delimitación de lo rural.....	15
2.1.1 Introducción	15
2.1.2 La ruralidad a nivel europeo y en los países participantes en el proyecto.....	17
2.1.2.1 La ruralidad a nivel europeo: aspectos generales.....	17
2.1.2.2 Definición del espacio rural en España.....	20
2.1.2.3 Definición del espacio rural en Francia.....	23
2.1.2.4 Definición del espacio rural en Portugal.....	26
2.2 La escuela rural en España, Francia y Portugal.....	27
2.2.1 Introducción	27
2.2.2 La escuela rural en España.....	30
2.2.2.1 La escuela rural en Cataluña	30
2.2.2.2 La escuela rural en Aragón.....	31
2.2.3 La escuela rural en Francia.....	34
2.2.3.1 Características de la escuela rural y de montaña.....	34
2.2.3.2 Situación actual de las escuelas rurales en Francia.....	35
2.2.4 La escuela rural en Portugal.....	37
2.2.4.1 El sentido político de la escuela rural	38
2.2.4.2 El «futuro» de la escuela rural portuguesa	39
2.3 Las competencias y los saberes profesionales.....	41
2.3.1 Introducción	41
2.3.2 Una nueva escuela para la sociedad de la información y del conocimiento	41
2.3.3 Hacia una comprensión del concepto “competencia”	43
2.3.4 Acceso a la formación por competencias: implicaciones para la enseñanza superior y la formación del profesorado	50
2.3.4.1 ¿Qué competencias deberían tener los docentes en la sociedad del conocimiento?	51
2.3.4.2 Contextualisation des compétences et des connaissances des enseignants dans l'écosystème d'une école rurale	53
2.3.5 La consideración de las competencias docentes en el proyecto FOPROMAR	55

2.3.6	La consideración de los saberes docentes en el proyecto FOPROMAR	58
3	Informe del análisis del dominio y valoración de competencias y conocimientos docentes en profesores rurales	61
3.1	Resumen del informe	62
3.2	Metodología	62
3.2.1	Cuestionario CCC: PER	62
3.2.2	Proceso de recogida de datos.....	66
3.2.3	Participantes	67
3.2.4	Proceso de análisis de datos	67
3.3	Resultados	70
3.3.1	Competencias de docencia rural.....	70
3.3.1.1	Competencias generales de docencia rural.....	70
3.3.1.2	Síntesis.....	79
3.3.2	Competencias regionales de docencia rural.....	80
3.3.2.1	Alto Alentejo, Portugal.....	80
3.3.2.2	Aquitania (Francia)	89
3.3.2.3	Aragón (España)	99
3.3.2.4	Cataluña (España).....	108
3.3.3	Comparación de las competencias regionales de docencia rural.....	117
3.3.4	Conocimientos de docencia rural.....	124
3.3.4.1	Conocimientos generales de docencia rural.....	124
3.3.5	Conocimientos regionales de docencia rural	133
3.3.5.1	Alto Alentejo, Portugal.....	133
3.3.5.2	Aquitania (Francia)	142
3.3.5.3	Aragón (España)	151
3.3.5.4	Cataluña (España).....	160
3.3.6	Comparación de los conocimientos regionales de docencia rural	170
3.3.7	Conclusiones	176
4	Informe del análisis de buenas prácticas relacionadas con las competencias y saberes vinculados a la dimensión territorial de la escuela rural	179
4.1	Resumen.....	179
4.2	Concepto y características de buena práctica.....	180
4.2.1	Buenas prácticas en educación	182
4.3	Metodología	184

4.3.1	Recopilación y selección de buenas prácticas	184
4.3.2	Análisis de las Buenas Prácticas.....	185
4.4	Resultados	186
4.4.1	Características de las buenas prácticas por territorio	187
4.4.1.1	Alto Alentejo (Portugal).....	187
4.4.1.2	Aragón (España)	188
4.4.1.3	Catalunya (España).....	190
4.4.1.4	Aquitaine (France)	193
4.4.2	Competencias y saberes implicados en las buenas practicas	194
4.4.2.1	Alto Alentejo (Portugal).....	194
4.4.2.2	Aragón (España)	198
4.4.2.3	Cataluña (España).....	204
4.4.2.4	Aquitaine (France)	210
4.5	Conclusiones.....	216
5	Informe sobre el estado de la formación inicial y permanente de cada región.....	218
5.1	Introducción.....	218
5.2	La formación de los maestros rurales en Aragón.....	218
5.2.1	Formación inicial y escuela rural en Aragón	218
5.2.1.1	Marco jurídico y administrativo	220
5.2.2	Formación permanente y escuela rural en Aragón.....	221
5.2.2.1	Marco teórico, jurídico y administrativo	221
5.2.2.2	Estructura organizativa	222
5.2.2.3	Líneas estratégicas actuales	222
5.3	La formación de los maestros rurales en Cataluña	224
5.3.1	Formación inicial y escuela rural en Cataluña.....	224
5.3.1.1	Marco jurídico y administrativo	225
5.3.2	Formación permanente y escuela rural en Cataluña	225
5.3.2.1	El modelo institucional	225
5.3.2.2	El modelo formativo de la Renovación Pedagógica	229
5.3.2.3	La formación impulsada por los Institutos de Ciencias de la Educación	230
5.3.2.4	Otras actividades de formació de educación rural.....	230
5.4	La formación de los maestros rurales en Portugal.....	230
5.5	La formación de los maestros rurales en Francia	232
5.5.1	La formación inicial de los docentes hasta la fecha.....	232

5.5.2	Proyecto de ley para una escuela de confianza (a partir del inicio del curso 2019).....	236
5.5.2.1	Contexto.....	236
5.5.2.2	Una formación más homogénea y eficaz en todo el territorio, dentro de los INSPE...	237
5.5.2.3	Evolución de la ubicación de la oposición.....	239
5.5.3	Formación continua del profesorado	240
5.5.3.1	Plan Nacional de Formación (PNF)	240
5.5.3.2	Los Planes Académicos de Formación (PAF)	242
5.5.3.3	La plataforma M@gistère	242
5.5.3.4	La plataforma Neopass@ction.....	243
6	Conclusiones generales del proyecto FOPROMAR	244
7	Las propuestas de formación inicial y permanente.....	246
7.1	Introducción general	246
7.2	La formación de formadores	251
7.3	Propuesta de formación inicial en Aragón.....	259
7.4	Propuesta de formación permanente en Aragón.....	267
7.5	Propuesta de formación inicial en Cataluña	284
7.6	Propuesta de formación permanente en Cataluña	290
7.7	Propuesta de formación inicial en Portugal.....	296
7.8	Propuesta de formación permanente en Portugal.....	300
7.9	Propuesta de formación inicial en Aquitania	303
7.10	Propuesta de formación permanente en Aquitania.....	306
8	Epílogo.....	309
9	Bibliografía	312
9.1	Ruralidad	312
9.2	Escuela.....	314
9.3	Competencias y conocimientos	315
9.4	Buenas prácticas	317
9.5	Formación.....	318
9.6	Conclusiones.....	319
10	Índice de tablas y figuras	319
11	ANNEXOS.....	328
11.1	Cuestionario para los maestros/as rurales	328
11.2	Ficha de recogida de buenas prácticas	340
11.3	Indicadores para la validación y selección de las buenas prácticas.....	346

11.4	Indicadores para el análisis descriptivo y comparativo de las buenas prácticas.....	348
11.5	Catálogo de buenas prácticas seleccionadas en cada territorio	351
11.5.1	Aragón	351
11.5.2	Cataluña	359
11.5.3	Aquitaine (Francia)	368
11.5.4	Alto Alentejo (Portugal)	378
11.6	Tablas resumen de las buenas prácticas seleccionadas en cada territorio	390
11.6.1	Alto Alentejo (Portugal)	390
11.6.2	Aragón (España)	393
11.6.3	Cataluña (España)	394
11.6.4	Aquitaine (Francia)	395

1 INTRODUCCIÓN

La ruralidad vive momentos de incertidumbre económicos, políticos, pero sobre todo está afectada por la incertidumbre demográfica. El despoblamiento de las zonas rurales se ha situado como uno de los principales retos que tenemos que afrontar como sociedad, ya sea a nivel europeo o a nivel regional. Así lo demuestran el Observatorio del Mundo Rural¹ o estudios como el “Análisis demográfico y proyección de la población de los municipios rurales catalanes 2002-2027” elaborado por el Centro de Estudios Demográficos de la Universidad Autónoma de Barcelona el año 2018². Siendo la escuela rural una pieza clave para el mantenimiento y la atracción poblacional de las zonas rurales, es momento de analizar sus especificidades y ver cómo tiene que afrontar su futuro para seguir siendo imprescindible para la ruralidad. En este contexto, poner a los maestros rurales en el centro de la mirada y como eje principal alrededor del cual gira la realidad de la escuela rural resulta básico para diseñar el futuro de estas escuelas

Tener en cuenta qué perfil es necesario para ejercer la enseñanza en el mundo rural es, a nuestro entender, uno de los temas más importantes a la hora de hablar del futuro de la escuela rural. Su realidad específica hace necesaria una educación y una formación específica del profesorado que le capacite para desarrollar su función como agente activo en la construcción de la ruralidad.

Este ha sido el principal objetivo del proyecto “La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural (FOPROMAR)”, fruto de la colaboración de seis socios que representan cuatro regiones europeas con distintas realidades de escuela rural y de ruralidad. La Fundació del Món Rural, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Zaragoza, la Facultad de Psicología de la Universidad de Lisboa, la Universidad de Burdeos y la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica representan a Cataluña, Aragón, Aquitania y el Alto Alentejo en este proyecto.

Justificación

Los cambios experimentados por las zonas rurales en los últimos 30 años tienen una incidencia directa en la escuela rural, en los docentes que la gestionan y en la sociedad rural en general. Las sociedades rurales han sufrido grandes transformaciones a lo largo de los años que podemos clasificar en cambios económicos, demográficos y de calidad de vida. En primer lugar, las sociedades rurales ya no dependen únicamente de las actividades agrarias y han sufrido un progresivo proceso de diversificación económica, siendo las actividades que más peso tienen en la actualidad las relacionadas con el sector servicios. En segundo lugar, los cambios demográficos han marcado la realidad de las zonas rurales de las regiones de estudio. La recuperación poblacional experimentada de manera general por la ruralidad durante la primera década del siglo XXI gracias, mayoritariamente a la inmigración extranjera (Aldomà, 2015)³, se ha visto revertida con la crisis económica que ha afectado a Europa entre 2008 y 2015, aproximadamente, y actualmente la población rural sufre un retroceso continuado. En tercer lugar, las zonas rurales han experimentado grandes mejoras en la calidad de vida protagonizadas, sobre todo, por la implantación en

¹ Observatori del Món Rural. <http://www.fmr.cat/projectes-i-biblioteca/projectes/observatori-del-món-rural>

² Anàlisi demogràfica i projecció de la població dels municipis rurals catalans (2002-2027). Joaquin Recaño, Centre d'Estudis Demogràfics de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fundació del Món Rural, 2018. <http://www.fmr.cat/projectes-i-biblioteca/projectes/re poblament-rural>

³ Atlas de la Nova Ruralitat. Ignasi Aldomà. Universitat de Lleida. Fundació del Món Rural, 2015. <http://www.fmr.cat/atles/>

la mayoría del territorio europeo de la red de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Esta realidad afecta directamente al vínculo entre la escuela rural, sus docentes, el alumnado y su familia y la sociedad en general. La escuela se ha convertido en una pieza clave para garantizar una mínima presencia poblacional en los municipios más pequeños y para garantizar no solo el servicio básico que supone la escuela en sí misma, sino para proporcionar servicios culturales básicos como una biblioteca o un espacio multiusos de utilidad pública. En este escenario, muchos de los cambios que sufren las sociedades rurales pasan por la escuela rural y sus docentes en tanto que la escuela forma parte del sistema institucional del Estado, concentra la diversidad social, contribuye a la formación del capital social rural futuro y, en consecuencia, es un elemento central de la configuración de las sociedades rurales y de su territorio de ahí la importancia que corresponde a la dimensión territorial de la organización escolar.

El maestro rural, como gestor de la escuela rural, tanto en sus funciones básicas de enseñanza como en sus funciones sociales, necesita unas competencias específicas y una formación permanente adaptada a la realidad de su entorno de trabajo que le permita, por ejemplo, disponer de herramientas de trabajo adaptadas a los casos particulares de la escuela rural, es el caso del aula multigrado, tener las competencias necesarias para generar distintos escenarios de aprendizaje aprovechando la proximidad del entorno natural y social o ser capaz de ejercer de “dinamizador social” teniendo en cuenta la dimensión territorial de la escuela.

La especificidad de competencias del maestro rural no está reglada de manera específica en la formación inicial universitaria y tampoco existe un plan de formación permanente diseñado para cubrir dichas necesidades competenciales. Tradicionalmente, el maestro rural ha desarrollado herramientas de manera autónoma y ha adquirido un *savoir faire* particular para hacer frente a las dificultades surgidas en su actividad cotidiana en la escuela, tanto a nivel de enseñanza como a nivel social. Identificar esas dificultades ha servido de nodo de anclaje para el desarrollo de todo el proyecto FOPROMAR.

Objetivos

El objetivo principal del proyecto ha sido proponer un plan de formación permanente y unas propuestas de formación inicial para cubrir las necesidades competenciales de los maestros y maestras rurales relacionadas con la dimensión territorial de la escuela rural. Aunque para definir las distintas etapas del proyecto se han tenido en cuenta competencias y saberes relacionados con la escuela rural, el proyecto se ha centrado más específicamente en aquellas competencias y saberes que están relacionados con el entorno de la escuela, su dimensión territorial, es decir, aquello que aporta la especificidad a la escuela rural respecto a las escuelas situadas en entornos urbanos.

Para desarrollar el objetivo principal, se han llevado a cabo tres grupos de acciones principales:

1. Identificar y analizar las competencias específicas del maestro rural vinculadas con la dimensión territorial de la escuela (entorno social y natural).
2. Identificar y analizar los saberes latentes en la escuela rural relacionados con la dimensión territorial de la escuela (entorno social y natural).
3. Elaborar la propuesta de plan de formación permanente y propuestas de formación inicial.

Metodología general

La naturaleza de los objetivos de la investigación se corresponde con un diseño metodológico eminentemente descriptivo. Del mismo modo, la consecución de estos objetivos se supedita a la realización de dos estudios complementarios: un estudio basado en que el profesorado de la escuela rural valore el grado de relevancia y dominio de un catálogo de competencias y saberes relacionados con la dimensión territorial; y otro estudio basado en cómo estas competencias y saberes se implementan en la práctica docente.

Como consecuencia, la implementación de cada uno de estos estudios se ha servido de técnicas de recogida de datos de carácter cuantitativo y cualitativo. En el caso de las técnicas cuantitativas, correspondientes con el primer estudio, se ha utilizado el cuestionario de encuesta. En cuanto al segundo estudio, se ha optado por el análisis documental de contenido de las prácticas diseñadas y reportadas por el profesorado de la escuela rural.

En los informes de resultados de cada uno de estos estudios se especificarán con mayor concreción los detalles correspondientes con la metodología empleada.

El presente documento

El presente documento está dividido en 4 grandes bloques que responden a los principales objetivos del proyecto. En primer lugar, encontramos el marco teórico del proyecto. En él definimos, para cada región de estudio, los principales conceptos del proyecto, en lo esencial qué entendemos por ruralidad y por escuela rural así como presentar el marco general de lo que se entiende por competencia y saber.

En segundo lugar, se presentan los resultados del análisis estadístico del cuestionario usado para la recogida de datos referentes a las competencias de los maestros rurales y a los saberes relacionados con la dimensión territorial de la escuela rural. El resultado lleva a identificar con precisión cuáles son competencias y saberes que el propio profesorado rural considera imprescindibles para ejercer sus funciones en el medio rural.

En tercer lugar, encontraremos el análisis de las experiencias de referencia seleccionadas por el proyecto a partir de los resultados del análisis estadístico. Dichas prácticas se han seleccionado por incluir competencias y saberes relativos a la dimensión territorial de la escuela rural.

En cuarto lugar, recogemos unas conclusiones de los distintos análisis ejecutados orientadas a las propuestas de formación inicial y permanente seguidas de las propias propuestas que, a su vez, están orientadas a cumplir con las necesidades del profesorado rural.

Por último, se aportan unas conclusiones que agrupan los principales resultados obtenidos a lo largo del proyecto y se sintetizan las principales ideas-fuerza a las que se ha llevado una reflexión sobre la escuela rural que se ha prolongado a lo largo de dos años y se ha materializado en cuatro regiones distintas de tres estados miembros de la Unión Europea.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 CARÁCTER Y DELIMITACIÓN DE LO RURAL

2.1.1 Introducción

La distinción entre urbano y rural es una forma sencilla y común de categorizar la organización territorial de la sociedad humana. Ambas categorías provienen de los diferentes «usos» que la sociedad ha dado a cada espacio de un territorio y que han dado lugar a estilos de vida y de ocupación diferentes de un espacio a otro, a una idiosincrasia cultural y a un paisaje relacionados con cada uno de estos ámbitos.

Cada uno de nosotros tiene una noción intuitiva que nos lleva a diferenciar cualitativamente el espacio rural del no rural, es decir, su «opuesto implícito», el espacio urbano. La noción de ruralidad se suele asociar a un modelo de «ruralidad clásica» vinculado a una funcionalidad de territorio rural principalmente agrario y/o pesquero y de carácter subsidiario con respecto al medio ambiente (Kayser, 1990; Cloke, 2006). Kayser (1990) señala que se han aceptado algunos factores que subyacen a la idea más genérica del espacio rural:


- Modo de vida de la población caracterizado por su pertenencia a pequeñas comunidades dispersas por todo el país,
- Disminución de la densidad de población,
- Prevalencia de ecosistemas menos artificiales,
- Predominio de la agricultura, la silvicultura, el pastoreo y la pesca como forma de utilizar el espacio,
- Existencia de una identidad fuertemente vinculada a la cultura campesina y/o asociada a actividades vinculadas a ríos, puntos de abastecimiento de agua, mares u océanos.

En este sentido, Cloke (2006) describe cuatro grupos principales de elementos que intervienen en la definición de lo rural:

1. Predominio de los usos de la tierra y del agua,
2. Ubicación de la población en aglomeraciones de pequeño tamaño y de menor rango,
3. Desarrollo de formas de vida con una identidad bastante ligada a las relaciones con la naturaleza,
4. Existencia de un sentimiento de pertenencia a lo rural materializado a través de una cultura asociada a un paisaje.

Esto da lugar a una imagen mental del mundo rural que combina básicamente la existencia de un entorno natural más o menos modificado por las actividades agrícolas y/o pesqueras con características morfológicas ligadas a la dimensión de los asentamientos humanos. Resumiendo, ambos autores centran su atención en los factores ecológicos y paisajísticos, así como en los factores demográficos, socioculturales y económicos.

Uno de los inconvenientes de esta concepción es que no tiene en cuenta los mismos factores de descripción y no los pondera de la misma manera, por lo que se produce una polisemia en la descripción de lo que es un territorio rural. Existe, pues, una falta de consenso acerca de qué es exactamente lo «rural» (Paniagua y Hoggart, 2002). La evolución heterogénea de los territorios rurales de las regiones desarrolladas en los últimos 50 años supone una dificultad adicional a la hora de elaborar una definición y



ha llevado a la coexistencia de modelos espaciales en los que coexisten diferentes categorías de ruralidad, una forma de estructura rural dual (Esparcia, 2000). Estos cambios demográficos, económicos y culturales progresivos, que se vienen observando desde mediados del siglo XX, han cambiado la concepción tradicional de lo «rural». Esta evolución ha hecho que en la actualidad se hayan reducido las diferencias en los patrones territoriales y los estilos de vida de las áreas rurales y urbanas, y que a veces lleguen a confundirse (Paniagua, 2002). De ahí que la idea de que lo rural no corresponde solo al «campo» (interior o costero) ni del todo al «pueblo», sino a un conjunto de dos categorías multidimensionales interrelacionadas, esté cada vez más extendida y remita a la existencia de un continuum espacial «rural-urbano». Esta noción de continuidad se acerca al índice de ruralidad de Cloke (1977), que estableció una tipología de cinco clases para Inglaterra y Gales que, entre los extremos rural y urbano, incluía los rurales intermedios como categorías de transición: el periurbano intermedio y el periurbano. Este índice alude a la evolución que puede producirse en la definición de ruralidad cuando la percepción de un territorio rural ya no coincide con los indicadores de ruralidad tradicional y se produce un desplazamiento hacia las nociones de urbano y viceversa (Rubio, 2010). Estos desplazamientos hacia nuevas nociones llevan a autores como Veiga (2006) y Acosta (2008) a proponer la emergencia de una nueva ruralidad, y otros, como Bonapace (2002), aluden a la muerte de la civilización campesina (interior o costera) y a la emergencia de una nueva cultura urbana. Las evoluciones terminológicas asociadas a estos cambios se expresan también en términos de «renacimiento» (Kayser, 1998), «emergencia» (Wanderley, 2002), «renovación» (Varnier, 2005), «recomposición» (Hervieu, 2006) o «reconfiguración» de la ruralidad clásica (Ruiz y Delgado, 2008).

Estas nuevas formas de ruralidad han diferido de un territorio a otro (Bustos, 2006) y la dinámica de evolución ha dependido, en un primer momento, de estrategias adaptativas y presiones dispares ejercidas por el proceso de industrialización/terciarización urbana en un contexto general de globalización (Kay, 2008) y, en un segundo momento, de la búsqueda de nuevas actividades activadas (Gómez habla de reconversión productiva, 2001). Estos fenómenos se suelen asociar a la aparición de un comportamiento urbano típico de la sociedad posindustrial y al desarrollo de infraestructuras de transporte y de medios de comunicación y de transporte. Esta dinámica también se ha visto influenciada por factores como la proximidad de centros urbanos e industriales dinámicos y la disponibilidad de recursos con una elevada demanda urbana. Hoy en día coexisten modelos de ruralidad contrapuestos, cuyas características dependen de la combinación y de la intensidad de las actividades productivas: fortalecimiento de la agricultura extensiva, combinación de agricultura y ganadería, intensificación agraria, agricultura a tiempo parcial, industrialización, desarrollo de sectores secundarios y/o terciarios, desarrollo urbano, etc. De este modo, en algunos territorios, la ruralidad ha desaparecido y el territorio presenta ahora características claramente urbanas, mientras que en otros la ruralidad se ha visto reforzada por el desarrollo (o la recuperación) de actividades primarias (agricultura, pesca, etc.). También hay territorios que se asemejan a los territorios rurales porque se aprecian signos de funcionamiento «rural», pero en los que el uso del espacio corresponde a actividades urbanas (fuerte implantación de segundas residencias y/o pequeñas industrias).

2.1.2 La ruralidad a nivel europeo y en los países participantes en el proyecto

2.1.2.1 La ruralidad a nivel europeo: aspectos generales

En 1988, la Comisión Europea (COM, 1988) subrayó que el mundo rural incluye zonas y regiones donde se llevan a cabo actividades diversas (agricultura, artesanía, pequeñas y medianas industrias, comercio y servicios) e incluye los espacios naturales y cultivados, los pueblos, villas, ciudades pequeñas y centros regionales, así como zonas rurales industrializadas. Estas características sirven para equipararlo a un auténtico palimpsesto en el que, siguiendo los pasos del pasado, se ha diseñado un nuevo paisaje territorial a expensas de las nuevas funciones que la sociedad atribuye a este territorio (incluido el entorno medioambiental y patrimonial). Vinculados a su carácter de reserva del suelo o del espacio acuático, complican también su delimitación precisa e implican la necesidad de cuantificar localmente el grado o la intensidad de la ruralidad. No obstante, dicho esto, estamos convencidos de que hoy en día, la concepción social de lo urbano y lo rural refleja más una imagen mental de la sociedad urbana que la realidad de una categoría territorial, máxime cuando las zonas rurales se han vuelto más heterogéneas y la cultura urbana se ha globalizado, ha aumentado el deseo de los habitantes de las ciudades de aprovechar el espacio, la cultura y el paisaje rural y se han intensificado los intercambios entre las zonas rurales y urbanas. Todo esto, obviamente, ha afectado a los estilos de vida rurales y al valor de sus recursos endógenos.

En este punto, cabe concluir que no existe un criterio único para diferenciar el mundo rural de lo que no lo es, ni para cuantificar el grado de ruralidad. Es decir, que junto a lugares que conservan la esencia clásica de la ruralidad, hay otros que se han transformado en no rurales y/o casi urbanos, un fenómeno que se suele asociar al declive de la población y a la agricultura y la pesca. «Urbanización» de la cultura rural.

En este sentido, en la literatura científica, la delimitación del territorio rural está ligada a la aplicación de dos grandes grupos de criterios. Uno de carácter cualitativo, basado en indicadores como el estatus legal y la función administrativa de cada núcleo de asentamiento. El otro, predominante y de carácter cuantitativo, se basa en el tamaño de las colonias en términos de tamaño del grupo humano enumerado, de la densidad de población y de la actividad económica principal. Es otras palabras, metodológicamente, se tienen en cuenta la estructura de los asentamientos y la funcionalidad territorial, y se ignoran otros aspectos como los factores socioculturales, a pesar de su innegable participación en el significado del término rural.

De hecho, la delimitación de los territorios rurales es un ejercicio de discretización que requiere fuentes estadísticas que proporcionen información espacial. Esto explica la baja participación de las variables socioculturales en los índices de ruralidad, ya que nadie expresa su distribución territorial ni su concentración en torno al conjunto económico, funcional, demográfico y paisajístico. No obstante, estos datos serían muy útiles para delimitar con mayor precisión las áreas en las que se podrían aplicar correctamente las políticas públicas más apropiadas basándose en una visión más precisa del mundo rural, lo que permitiría identificar los problemas a los que se enfrenta. Entre estos problemas, el más importante hoy en día para influir en el estado del territorio rural es, sin duda, la demografía, de ahí la validez de los criterios basados en el tamaño del núcleo y la densidad de población. A este respecto, como ejemplo de criterio basado en el tamaño del núcleo de la población, los institutos nacionales de estadística indican que un municipio será considerado rural si tiene menos de 10.000 habitantes y urbano si tiene 10.000 o más. Cuando la población sea menor de 2.000 habitantes se considerará un pequeño municipio rural (lo que más se aproxima a la idea de ruralidad que tiene la gente) y si está entre 2.000 y 9.999 se considerará un municipio intermedio. Este criterio es el más utilizado del mundo, si bien el límite de población se ajusta en cada país a su modelo básico de población (tabla 1).

Tabla 1: Tamaño de un municipio para ser considerado «rural» por país.

Población del municipio para que sea considerado «rural»	País
200	Islandia
400	Albania
500	Cuba
1000	Canadá, Chile, Nicaragua, Nueva Zelanda
1500	Guinea, Irlanda, Panamá
2000	Argentina, Bolivia, España, Estonia, Etiopía, Francia, Guatemala, Honduras, Israel, Liberia, República Checa, Vietnam
2500	Baréin, Estados Unidos, México, Puerto Rico, Samoa, Venezuela
3000	Lituania
5000	Austria, Botsuana, Eslovaquia, India, Sudán, Zambia
10 000	Grecia, Hungría, Portugal, Senegal, Suiza
30 000	Bulgaria
50 000	Japón

Fuente: Dirven et al. (2011).

Aunque los ejemplos de índices basados en la densidad de población son los propuestos por la OCDE (1994) y la Comisión Europea (1997), según la metodología de la OCDE, 150 habitantes/km² es la densidad que marca el límite entre las unidades locales rurales y urbanas. La suma de las unidades permite establecer tres categorías territoriales: la región predominantemente rural (PR), donde más del 50 % de la población vive en municipios rurales; la región intermedia (RI), donde el porcentaje se sitúa entre el 15 y el 50 %; y la región predominantemente urbana (PU), donde menos del 50 % vive en unidades rurales locales.

La Comisión Europea, por su parte, establece un límite de 100 habitantes/km² que permite distinguir, según el grado de urbanización, entre zonas con una elevada densidad de población (densidad superior a 500 habitantes/km² y población de al menos 50.000 habitantes), zonas intermedias (cuando la densidad se sitúa entre 100 y 500 habitantes/km² y la población total es de al menos 50.000 habitantes) y las zonas de baja densidad de población (cuando la densidad es inferior a 100 habitantes/km² y la población de la región es inferior a 50.000 habitantes). Esta ley se transpuso en la Ley 45/2007, de 13 de diciembre de 2007, para el desarrollo sostenible del medio rural, a fin de identificar tres categorías de zonas rurales:

- El medio rural, que comprende una zona geográfica formada por la agrupación de municipios o entidades locales más pequeñas definidas con administraciones competentes para gestionar una zona de menos de 30 000 habitantes y con una densidad inferior a 100 habitantes por km²;
- La zona rural, correspondiente al ámbito de aplicación del programa de desarrollo rural sostenible, de ámbito regional o subprovincial, delimitada y calificada por la Comunidad Autónoma;
- El pequeño municipio rural, cuya población residente es inferior a 5000 habitantes y que está integrado en una zona rural.

Sin embargo, la experiencia demuestra que ni el tamaño del núcleo de población ni la densidad de población son criterios capaces de abarcar por sí solos la compleja casuística de los modelos de ruralidad presentes en el territorio. Por ello, existe una verdadera panacea de obras en las que, tomando siempre como base la población, que sigue siendo la variable con mayor poder discriminatorio, se proponen diferentes métodos para distinguir los diferentes grados de ruralidad. Ejemplo de ello son las obras de Noguera y Espacia (2001), Amorós y Planas (2004), Rubio y Guillén (2007), Aldomà (2009), la desarrollada por un grupo de laboratorios de investigación franceses (el UMR CESAER (Inra/AgroSup Dijon), el UMR ThéMA (Université de Franche- Comté/CNRS), el UMR DTM (Cemagref) y el UMR METAFORT (AgroParisTech/Cemagref/Inra/VetAgroSup) a instancias de la DATAR (2011) y las de Reig, Goerlich y Cantarino (2016).

Noguera y Espacia (2001) parten del hecho que, aunque el límite de 2000 habitantes marca la separación entre zonas rurales y zonas urbanas, en la Comunidad Valenciana se pueden identificar diferentes grados de ruralidad a nivel local, teniendo en cuenta variables como la densidad de población (<20 habitantes por km²), la dinámica demográfica reciente (pérdidas de población superiores al 20 % desde 1960), el envejecimiento (porcentajes de población de ≥ 65 años de edad superiores al 25 %) y la participación en el empleo en la agricultura en el mercado laboral (> 20 %). La combinación de estas variables los lleva a identificar tres categorías principales de ruralidad: zonas rurales desfavorecidas (grado máximo de ruralidad), zonas rurales intermedias (ruralidad media) y zonas rurales dinámicas (ruralidad baja).

Amorós y Villafranca (2004), en lo que respecta a Cataluña, basan su propuesta en variables sociodemográficas y económicas que les llevan a calcular un índice sintético de ruralidad: la población del municipio (con umbrales del INE), la evolución del valor crítico, el porcentaje medio en Cataluña, la diferencia entre zonas rurales y no rurales cuando el valor local es menor o mayor, respectivamente), el envejecimiento (tratado de la misma manera que la anterior), el índice de dependencia (en zonas rurales el 45 %), la población dispersa (zonas rurales donde es superior al 5 %), la población que trabaja en el sector agrícola (se consideran rurales los municipios que superan el valor medio catalán), la pertenencia a la montaña (rural) y la pertenencia a un campo LEADER (rural). Partiendo de este índice se establecen tres grados de ruralidad: rural, semirural y semiurbano.

DATAR (2011) presenta una tipología general de las zonas rurales francesas basada en los siguientes grupos de variables:

- Espacio, población y condiciones de vida en el ámbito de las relaciones urbanas, de la dinámica demográfica, de la accesibilidad, de la movilidad de la población, etc.
- Dinámica económica: mercado laboral y estructura productiva.

- Paisaje: uso del suelo.

El trabajo identifica tres tipos principales de zonas rurales:

1. Los «campos urbanos»:
 - ✓ Residenciales periurbanos rurales.
 - ✓ Zonas rurales densas residenciales y productivas.
2. Los campos más frágiles:
 - ✓ Rurales, poco poblados, envejecidos y predominantemente agrícolas.
 - ✓ Trabajo rural/industrial con un tejido industrial en declive.
 - ✓ Zonas rurales atractivas con vocación emprendedora y turística.
3. Nuevos campos:
 - ✓ Función rural con turismo.
 - ✓ Zonas rurales en transición.
 - ✓ Pueblos pequeños.

Como el proyecto FOPROMAR es fruto de la colaboración entre universidades españolas, francesas y portuguesas, nos centraremos de forma más concreta en el concepto de ruralidad en estos tres países.

2.1.2.2 Definición del espacio rural en España

En las obras de Reig, Goerlich y Cantarino (2016), España se compone de seis grupos diferentes de municipios: urbano abierto y cerrado, según el grado de cobertura natural o artificial, intermedio abierto y cerrado, según los mismos criterios, y rural accesible y remoto, según la proximidad o no de una ciudad (figura 1). Esta obra se basa en una combinación de variables demográficas (que permiten diferenciar entre espacios rurales, intermedios y urbanos), de variables ligadas a la cobertura del suelo (que permiten la clasificación en espacios cerrados, abiertos e intermedios) y de variables ligadas a la accesibilidad a núcleos urbanos que superan una determinada dimensión mínima (diferenciando entre núcleos rurales accesibles y remotos). Así, según Reig, Goerlich y Cantarino (2016), el país contaría con 8116 municipios rurales y las zonas rurales representarían el 72,8 % de la superficie del país, para tan solo el 13,7 % de la población (tabla 2). En 1900, el 50 % de la población censada vivía en municipios clasificados como rurales. Hoy en día, teniendo en cuenta que la población española se ha multiplicado por 2,5 entre 1900 y 2011, se observa un fuerte descenso demográfico que ha llevado a que la edad media de la población de estas zonas sea 3 y 6 puntos superior con respecto a la media nacional (41,5 años), con una ratio de masculinidad (media del 97 %) que es también entre 7,5 y 9 puntos superior a la del nivel nacional.

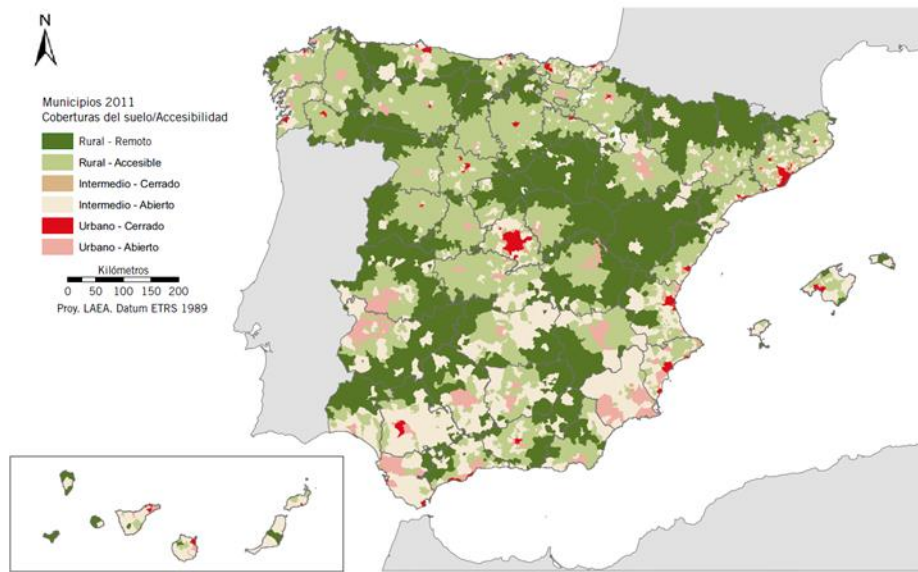


Figura 1: Tipologías de municipios en España en 2011.

Fuente: Reig et al., 2016.

Sin embargo, la evolución no ha sido homogénea y las poblaciones rurales aisladas han sido las principales perdedoras (tabla 2), lo cual tiene un impacto evidente en el potencial de autorregeneración del grupo, en la estructura del mercado laboral, en la dotación de capital y en la demanda de capital público (un ejemplo es la distribución de las dotaciones para educación).

Tabla 2: Evolución de la población española en función de las categorías territoriales.

a) Población absoluta		1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2011
Urbano	Cerrado	3.001.156	3.316.313	4.058.231	4.989.214	6.146.354	7.169.919	9.154.365	12.908.486	15.859.323	16.367.405	16.750.636	18.642.220
	Abierto	1.492.305	1.630.495	1.824.660	2.059.867	2.497.606	2.900.845	3.425.705	4.256.646	5.289.402	5.753.356	6.120.940	6.972.750
Intermedio	Cerrado	432.736	475.881	498.543	533.527	563.183	584.313	683.041	937.526	1.239.135	1.489.682	1.990.611	2.787.196
	Abierto	4.693.306	5.144.997	5.555.246	6.043.718	6.614.112	6.966.401	7.462.969	7.799.943	8.410.989	8.956.716	9.926.980	11.997.359
Rural	Accesible	5.457.924	5.782.358	5.949.853	6.140.359	6.245.579	6.246.605	6.023.850	5.052.577	4.414.996	4.119.351	4.070.690	4.480.288
	Remoto	3.753.222	4.010.262	4.126.130	4.259.886	4.320.020	4.304.185	4.027.005	3.086.304	2.468.510	2.185.758	1.987.514	1.936.103
		18.832.549	20.362.216	22.014.583	24.028.501	26.388.794	28.174.218	30.778.895	34.043.452	37.684.336	38.874.259	40.849.372	46.817.927
b) Distribución porcentual		1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2011
Urbano	Cerrado	15,9	16,3	18,4	20,8	23,3	25,5	29,7	37,9	42,1	42,1	41,0	39,8
	Abierto	7,9	8,0	8,3	8,6	9,5	10,3	11,1	12,5	14,0	14,8	15,0	14,9
Intermedio	Cerrado	2,3	2,3	2,3	2,2	2,1	2,1	2,2	2,8	3,3	3,8	4,9	6,0
	Abierto	24,9	25,3	25,2	25,2	25,1	24,7	24,2	22,9	22,3	23,0	24,3	25,6
Rural	Accesible	29,0	28,4	27,0	25,6	23,7	22,2	19,6	14,8	11,7	10,6	10,0	9,6
	Remoto	19,9	19,7	18,7	17,7	16,4	15,3	13,1	9,1	6,6	5,6	4,9	4,1
c) Crecimiento (1900 = 100)		1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2011
Urbano	Cerrado	100	111	135	166	205	239	305	430	528	545	558	621
	Abierto	100	109	122	138	167	194	230	285	354	386	410	467
Intermedio	Cerrado	100	110	115	123	130	135	158	217	286	344	460	644
	Abierto	100	110	118	129	141	148	159	166	179	191	212	256
Rural	Accesible	100	106	109	113	114	114	110	93	81	75	75	82
	Remoto	100	107	110	113	115	115	107	82	66	58	53	52
		100	108	117	128	140	150	163	181	200	206	217	249

Fuente: Reig et al., 2016.

En lo que se refiere a Cataluña, destaca el Atlas de la nova ruralitat, Aldomà (2009 y 2015), en el que la interpretación inicial de la ruralidad nuevamente descansa sobre variables demográficas, en esencia población total residente, densidad demográfica y población en diseminado. No obstante, desde la reflexión sobre la dificultad para establecer una definición sintética de ruralidad que lleve a determinar territorios rurales homogéneos, también se tiene en cuenta como variable de análisis la delimitación administrativa de áreas a escala supramunicipal sobre las que se implementan programas de desarrollo rural según la metodología Leader. Se asume, en este sentido, que los territorios demarcados con esa finalidad por definición serán rurales y recogerán la diversidad que sobre tipos de territorio rural señala Comisión Europea (COM, 1988) cuando afirma que el mundo rural comprende zonas y regiones donde se llevan a cabo actividades diversas (agricultura, artesanía, pequeñas y medianas industrias, comercios y servicios) e incluye los espacios naturales y cultivados, los pueblos, villas, ciudades pequeñas y centros regionales, así como zonas rurales industrializadas.

Rubio y Guillén (2007) analizan la ruralidad de los municipios de la provincia de Teruel combinando variables demográficas (densidad de población, evolución demográfica, envejecimiento, sistema de poblamiento y estructura productiva de la población activa) con las dotaciones de servicios competitivos, lo que los lleva a diferenciar entre municipios urbanos (como antítesis de lo rural) y municipios rurales clasificados en una tipología que incluye las siguientes clases: rural urbanizado, rural dinámico, rural intermedio y rural desfavorecido.

2.1.2.3 Definición del espacio rural en Francia

Para el INSEE, el espacio predominantemente rural, o espacio rural, incluye todas las pequeñas unidades urbanas y los municipios rurales que no pertenecen al espacio predominantemente urbano (centros urbanos, anillos periurbanos y municipios multipolarizados). Este espacio es muy extenso, ya que representa el 70 % de la superficie total y dos tercios de los municipios de la Francia metropolitana (figura 2). La noción de espacio predominantemente rural tiene en cuenta el atractivo de los centros urbanos. Al igual que el municipio rural, el espacio predominantemente rural también es objeto de una definición implícita. Lo componen todos los municipios que no pertenecen a un espacio predominantemente urbano. Este último ha sido definido por el INSEE desde 1997 teniendo en cuenta las migraciones del domicilio al trabajo entre las ciudades y su periferia. Esto lleva a una definición amplia de la Francia urbana, ya que abarca:

- Por un lado, los centros urbanos, las ciudades o las unidades urbanas que ofrecen más de 5000 puestos de trabajo.
- Por otro lado, los municipios más pequeños, en los que más del 40 % de la población residente trabaja en los centros urbanos. Estos «municipios periurbanos» representan casi un tercio de los municipios franceses (unos 11 000).

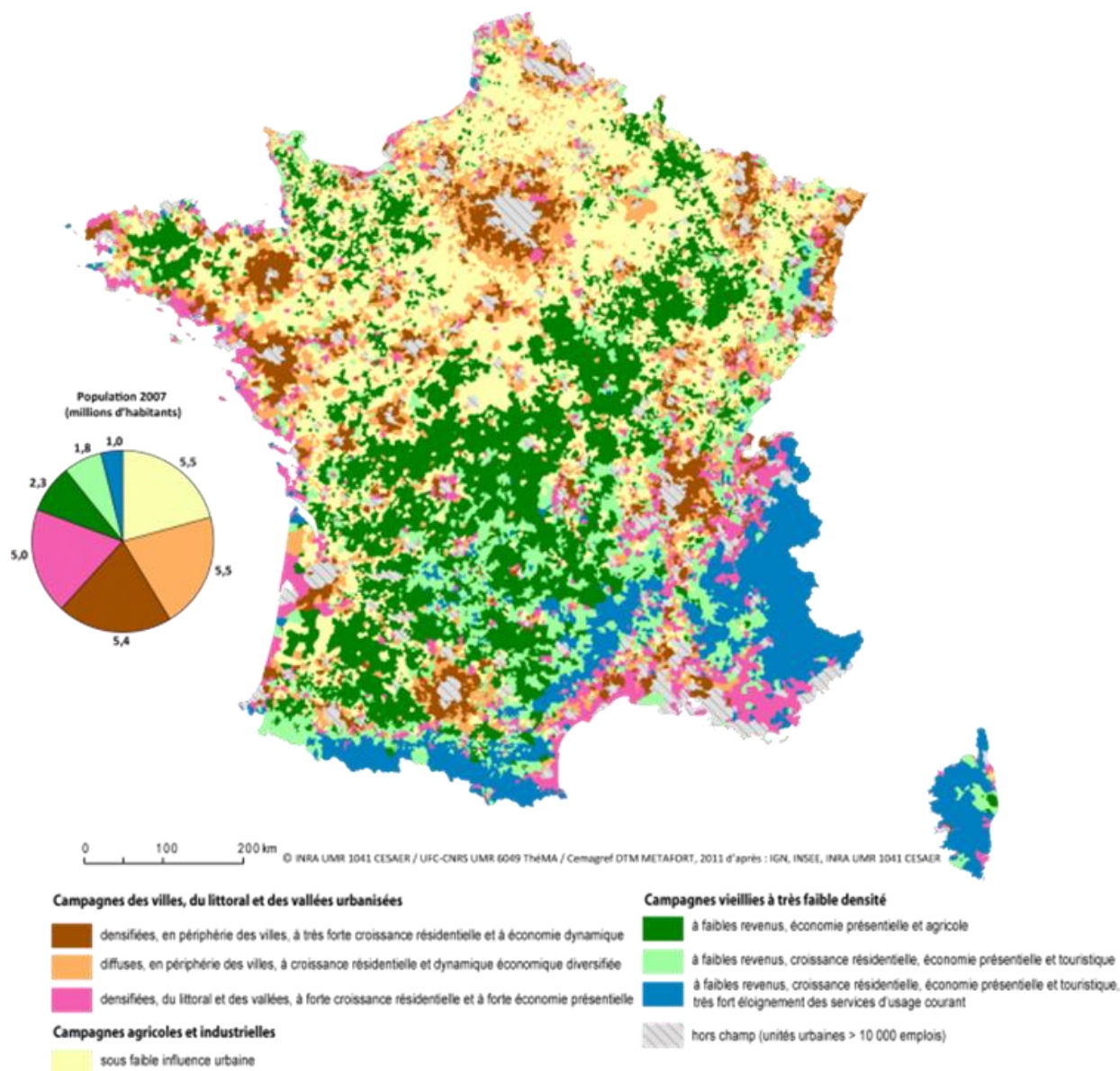


Figura 2: Los espacios rurales y urbanos en Francia.

Fuente: <http://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/observatoire-des-territoires/en/typologie-g-n-rale-des-campagnes-fran-aises>.

En cuanto al espacio predominantemente rural, este incluye, como se ha indicado, todos los municipios rurales y las unidades urbanas rurales no incluidas en las categorías que componen el espacio predominantemente urbano. Se ha subdividido en diferentes categorías atendiendo a los fenómenos de polarización que se pueden observar también en el mundo rural, por ejemplo, alrededor de ciudades particularmente dinámicas. Estas categorías internas del espacio rural se especificaron en 2002, cuando se creó la «zonificación en áreas urbanas y áreas de empleo del espacio rural» (ZAUER). Tal y como se muestra en el mapa inferior (figura 3), esta nueva zonificación ha identificado tres componentes dentro del mundo rural:

- Los centros de empleo del espacio rural: municipios o unidades urbanas con más de 1500 puestos de trabajo (525 centros que representan a 973 municipios);
- La periferia de los centros de empleo del espacio rural: municipios o unidades urbanas en las que el 40 % o más de la población residente activa trabaja en el centro de empleo o en otro municipio de la periferia (832 municipios). Los anillos constituyen, junto con los centros, las áreas de empleo del espacio rural;
- Los demás municipios del espacio predominantemente rural (16 730 municipios), que incluyen, entre otros, los «rurales aislados».

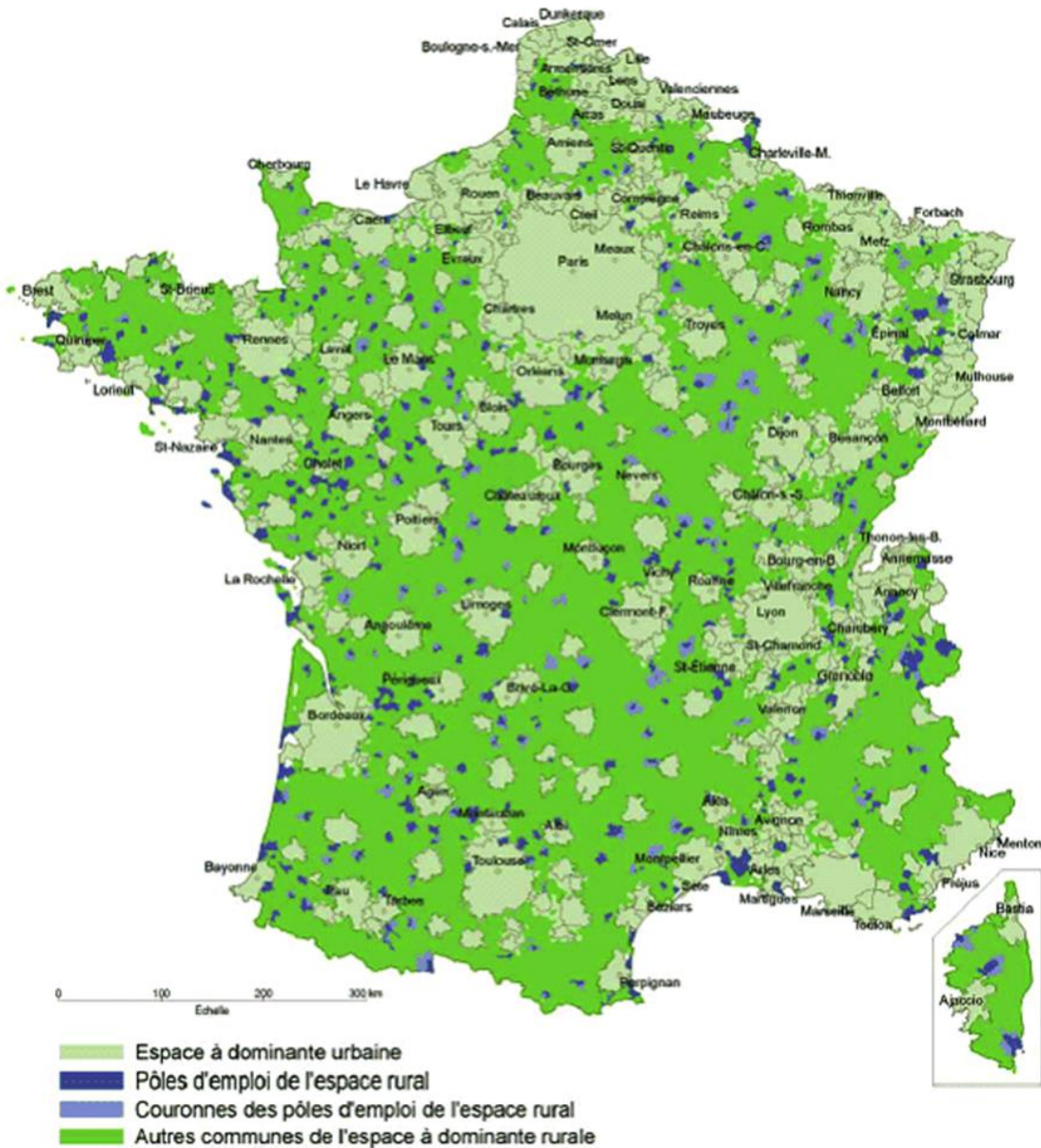


Figura 3: El espacio rural en la ZAUER (Áreas urbanas y áreas de empleo del espacio rural, por sus siglas en francés). Fuente: Nicot.

2.1.2.4 Definición del espacio rural en Portugal

En el caso de Portugal, existen datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística (2018) para definir los criterios utilizados para diferenciar entre espacios urbanos, semiurbanos y rurales, como se ilustra en la figura siguiente (figura 4), que representa los diferentes tipos de cobertura del suelo en Portugal:

- Espacio urbano: subsección estadística que reúne uno de los siguientes requisitos:
 - 1) clasificada como «suelo urbano», siguiendo los criterios de planificación de la ordenanza sobre planes territoriales municipales.
 - 2) incluye una sección con una densidad de población de más de 500 habitantes por km².
 - 3) incluye un lugar con una población residente equivalente o superior a 5000 habitantes.
- Espacio semiurbano: subsección estadística clasificada como «suelo no urbano», siguiendo los criterios de planificación de los planes municipales de ordenación del territorio, no incluida anteriormente en la categoría de espacio urbano y que reúne al menos uno de los siguientes requisitos:
 - 1) sección con una densidad de población superior a 100 habitantes por km² e inferior o igual a 500 habitantes por km².
 - 2) incluye un lugar con una población residente igual o superior a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes.
- Espacio de ocupación esencialmente rural: subsección estadística clasificada como «suelo no urbano», según los criterios de planificación utilizados en los planes municipales de ordenación del territorio, que reúne los siguientes requisitos:
 - 1) no estaba incluida anteriormente en la categoría de espacios urbanos o semiurbanos.
 - 2) tiene una densidad de población igual o inferior a 100 habitantes por km².
 - 3) no incluye un lugar con una población residente igual o superior a 2000 habitantes.

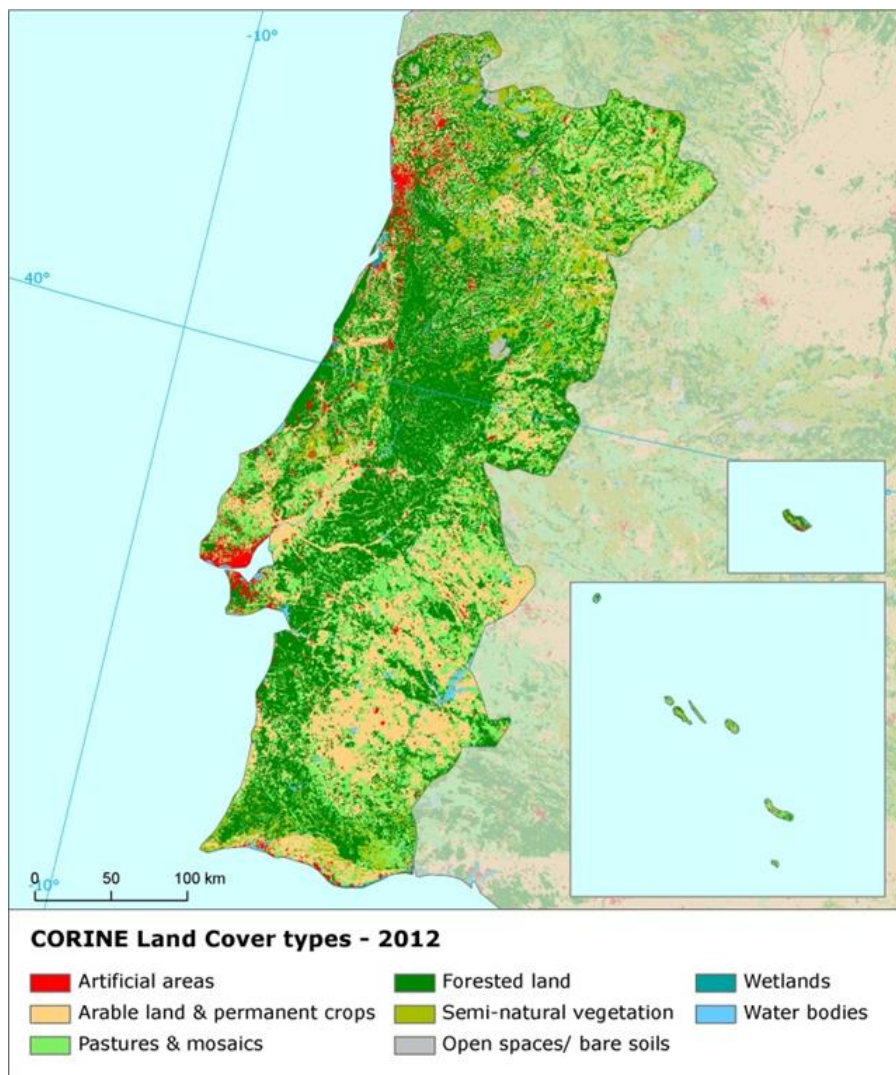


Figura 4: Tipos de cobertura del suelo en Portugal en 2012.

Fuente: Dirección General de Medio Ambiente CE, 2017.

2.2 LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA, FRANCIA Y PORTUGAL

2.2.1 Introducción

La educación en el contexto rural del sur de Europa Occidental es uno de los principales retos a los que deben enfrentarse la política y la organización escolar contemporáneas en España, Francia y Portugal. Además, es imprescindible tener en cuenta este reto en la formación de los docentes que desempeñarán su papel en un contexto tan singular y diversificado como el del medio rural. Los cambios que se han producido desde el último tercio del siglo XX en las estructuras productivas, sociales, demográficas y culturales de las zonas rurales permiten caracterizar estos fenómenos como pertenecientes a una nueva ruralidad asociada a una nueva conceptualización de su modelo escolar en transición hacia una «nueva escuela rural».

En el marco de los objetivos definidos en el proyecto Erasmus + FOPROMAR, este documento presenta un enfoque analítico de la situación que atraviesa el modelo de escuela rural de las diferentes regiones y países participantes: Cataluña y Aragón en la región española, la escuela rural y la «montañesa» francesa y el futuro de la escuela en las zonas rurales portuguesas. Para ello, se exponen aquí, desde una perspectiva variada y comparativa, las principales características de la escuela rural para cada uno de estos contextos, así como las notas de evolución más relevantes para contrastar los puntos en común y las divergencias.

Se trata, por tanto, de conocer las condiciones básicas que constituyen la escuela rural en cada uno de estos territorios y de tener en cuenta las posibilidades y las limitaciones que ofrece la educación rural y los obstáculos que la amenazan en el contexto globalizado contemporáneo. A través de este análisis puede inferirse la pertinencia y la adaptación específica del modelo de escuela rural a cada territorio, a fin de detectar su potencial organizativo y pedagógico y de establecer un diagnóstico que permita configurar un proyecto común de formación de los docentes en el medio rural. Para este análisis se han tenido en cuenta otros estudios centrados en el análisis de las competencias profesionales de los docentes europeos (proyectos «Tuning of educational structures in Europe», 2000-2006, DeSeCo, 2006, TALIS, 2007-2009, «Compétences des éducateurs professionnels en Europe», 2008-2011, «Developing key competences at school in Europe: challenges and opportunities for policies», informe Eurydice, 2012), la legislación en materia de educación de los países y las regiones afectadas, así como diversos trabajos de investigación y estudios (De Miguel *et al*, 2006; Bolívar, 2008; Cano, 2008; Perrenaud, 2008; Escudero, 2009; Bernal y Teixidó, 2012; Cabrera y Martínez, 2013; Oliver-Trobat, Forteza y Urbina, 2015), así como informes de diversas instituciones y colectivos educativos (Instituto Superior de Formación del Personal Docente, 2007; Centro de Formación Superior del Profesorado de Castilla y León, 2011; Federación de Movimientos de Reconstrucción de Cataluña, 2011; Consejo Escolar del Estado, 2012; Formación continua y formación del profesorado del Gobierno de Aragón, 2012).

Con todas estas referencias, el objetivo es crear un marco comparativo entre los diferentes contextos implicados que permita arrojar luz sobre la situación pasada, presente y futura de las escuelas rurales de Aragón, Cataluña, Francia y Portugal y, con ello, sobre su organización y su currículo para la formación de docentes rurales en Europa. La tabla 3 siguiente agrupa un resumen de la especificidad de la realidad de la escuela rural de cada zona de estudio, que posteriormente se desarrollan con más exactitud.

Tabla 3: comparativa de las especificidades de la escuela rural en cada zona de estudio.

Elementos de contexto comunes	Especificidades españolas	Especificidades francesas	Especificidades portuguesas
Espacios rurales en constantes cambios profundos, sobretudo económicos, sociales, culturales y de organización que abren paso a una nueva ruralidad.	Descenso progresivo del alumnado en escuelas rurales. Poca atraktividad para nuevos maestros. Ligado a problemas de accesibilidad.	Descenso progresivo del alumnado en escuelas rurales. Poca atraktividad para nuevos maestros. Ligado a problemas de accesibilidad.	Escuela rural en via de desaparición. Proceso ligado a la urbanización del país. (4.500 cierres de escuela des del año 2000).
Políticas nacionales de educación para acompañar los cambios de las zonas rurales.	Existe un marco general de educación, pero con adaptaciones territoriales para cada comunidad autónoma. Organización según principios de	Un marco nacional con organizaciones escolares comunes, clase única, multinivel, reagrupación	Política nacional que oscila entre dos movimientos contradictorios: concentración de la población escolar en el medio urbano

	<p>racionalización económica que no siempre está justificada en los planes pedagógicos. En Cataluña se tienen en cuenta los problemas de la escuela en el medio rural desde hace tiempo. Existe un plan de apoyo acompañado de una política de descentralización que se acerca al origen de las necesidades. Definición de Zona Escolar Rural (ZER).</p> <p>En Aragón, poca apropiación de las necesidades rurales por la comunidad autónoma. Esta situación conduce a una política de centralización y cierre de escuelas.</p> <p>Esta situación cambia desde el año 2000 cuando se empieza a tener en cuenta las necesidades de la escuela rural.</p>	<p>pedagógica intermunicipal (RPI), red de educación en el medio rural (RER), servicios públicos de educación primaria (EPEP) pero con adaptaciones pedagógicas distintas.</p>	<p>principalmente argumentada por una lógica de costes versus la visión de que la escuela es una pieza clave en el desarrollo local, con un rol importante del maestro que es considerado como agente de este desarrollo local.</p>
<p>Dispositivos de planes de formación para el profesorado futuro.</p>	<p>Existe la organización de un Máster de Educación y Desarrollo Rural organizado a partir del Grupo Interuniversitario de Escuela Rural (GIER) que une Universidades públicas y privadas.</p>	<p>No existe ningún dispositivo específico de formación para el profesorado de la escuela rural. Existen orientaciones para reducirla brecha digital, pero sin dispositivos formativos. En el marco de convenciones sobre ruralidad se organiza una red pedagógica universitaria.</p>	<p>No existe formación específica, pero sí artículos científicos que evocan experiencias de modelos educativos participativos, más centrados en el alumnado.</p>
<p>Organización administrativa territorial de la educación en el medio rural.</p>	<p>Servicios descentralizados en el territorio que sirven de apoyo a la escuela rural.</p>	<p>Voluntad política nacional que se manifiesta a favor del apoyo a las colectividades locales para organizar redes de escuelas.</p> <p>Convención sobre la ruralidad llevada a cabo por el Ministerio para luchar contra el desequilibrio territorial.</p>	

Fuente: elaboración propia.

2.2.2 La escuela rural en España

El Estado español cuenta con 17 comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Navarra, País Vasco y Región de Murcia y, por tanto, con diecisiete estatutos autonómicos con efectos de transferencias educativas en diferentes fechas.

La Constitución y los Estatutos de Autonomía distribuyen las funciones sobre una misma cuestión, de manera que es responsabilidad del Estado dictar las bases, la legislación y las normas de base, mientras que el desarrollo normativo y ejecutivo corresponde a las Comunidades Autónomas; en realidad, lo que se produce es una combinación de funciones, algunas de la misma naturaleza (normativas) pero de intensidad variable sobre una misma cuestión. El Estado tiene la facultad de dictar las normas básicas o las bases de la materia: en el caso de la educación, el Estado dicta las bases que deben recoger las normas con rango de ley, de la manera que dicte la ley de educación aprobada por el Parlamento español, y las comunidades autónomas definen sus propias opciones de regulación para aplicar la ley en el territorio en el que vaya a ser implantada.

De este modo, está justificado que cada comunidad autónoma tenga su propia política educativa y, concretamente, de educación en el medio rural de su ámbito de actuación, por lo que no podemos hablar de una política única de educación rural, sino de 17 políticas acordes con las características socioculturales de cada territorio. Se trata de una descentralización educativa en la que las comunidades autónomas son responsables de la gestión, la aplicación y el cumplimiento de la legislación nacional, adaptándola a las necesidades educativas de su ámbito de actividad.

Sin embargo, dentro de esta estructura descentralizada, podemos encontrar algunas características comunes en cuanto a la tipología de las escuelas rurales, que adopta diferentes formatos para ofrecer respuestas educativas en los diferentes contextos, si bien la elección entre una y otra no siempre se fundamenta en factores pedagógicos, sino meramente económicos. De esta manera, podemos encontrar:

- Escuelas unitarias de carácter multigrado residuales en el sistema escolar.
- Escuelas multigrado, de carácter incompleto, con dos opciones organizativas:
 - ✓ Agrupadas (Zona Escolar Rural, Centro Rural Agrupado, etc.).
 - ✓ No agrupadas: siguen siendo escuelas independientes.
- Colegios completos situados en ciudades consideradas rurales que reciben a alumnos de la ciudad y transportados. Tienen una estructura escalonada, que mantiene algunos de los descriptores que les son propios (bajas ratios, relaciones con la comunidad, etc.).

2.2.2.1 La escuela rural en Cataluña

El Estatuto de Autonomía de Cataluña (1979) es uno de los primeros en iniciar la transferencia de competencias en el ámbito de la educación (1 de enero de 1981) en España, lo que supuso un gran paso adelante en la creación de una política específica para la escuela rural en Cataluña.

Una de las primeras y más eficaces medidas adoptadas por el Ministerio de Educación fue la elaboración de un «plan de apoyo a la escuela rural», cuyos objetivos fundamentales eran la integración del niño en la sociedad, el acercamiento de la escuela a la realidad y la preparación y la estabilidad del personal docente. Este plan propone la descentralización de ciertos servicios educativos, modifica el modelo de

concentración de las escuelas iniciado en los años 60, apostando por la desconcentración de las escuelas, y promueve cambios como la construcción de escuelas contextualizadas y la provisión o renovación de equipamientos y recursos humanos que aporten calidad a las escuelas rurales.

Al mismo tiempo, durante la década de 1980 se llevaron a cabo muchas actividades en torno a la escuela rural. La mayoría de ellas fueron iniciadas por el movimiento de docentes del Secretariado de Escuela Rural (SERC), cuyo modelo organizativo tiene en cuenta la importancia del contexto escolar y la calidad de la educación en los pueblos. Tras un largo proceso de debate, los docentes del SERC aprobaron el documento «Proyecto de zonas escolares para las escuelas rurales» (FMRP, 1987) en el que se especifica claramente la definición de ZER. La ZER comprende un conjunto de escuelas que, debido a su situación geográfica, económica y cultural, están estructuradas como una entidad escolar separada. La Zona Escolar es la unidad básica de la organización y cuenta con recursos materiales y humanos propios, de acuerdo con las características geográficas y las necesidades pedagógicas específicas de cada región. Cada escuela integrada en la zona conserva sus características propias, pero a nivel organizativo y pedagógico guarda una vinculación estrecha con el resto de las escuelas. Las escuelas ZER comparten un único proyecto educativo. El objetivo era romper con la vieja concepción del docente aislado en una escuela aislada sin recursos, para transformarla en una escuela que ofreciera más servicios, mejores perspectivas de trabajo en equipo con la incorporación de docentes especializados y de apoyo, así como una mayor interacción entre los alumnos de las diferentes escuelas, manteniendo al mismo tiempo la autonomía de cada escuela. Aunque la aprobación del Decreto 195/1988, de constitución de zonas escolares rurales para las escuelas primarias públicas (1988) tuvo lugar el 27 de julio de 1988, la constitución de las quince primeras ZER no entró en vigor hasta dos años más tarde, el 9 de abril de 1990. La importancia de todas estas actividades es lógica si se tiene en cuenta que la presencia de las escuelas rurales en Cataluña es importante, quizás menos por el número de alumnos que por el territorio geográfico que ocupan. De los 946 municipios que componen Cataluña, hay unas 400 escuelas rurales. El 87,20 % tiene escuelas integradas en una ZER (339 escuelas) y hay 60 escuelas rurales que no forman parte de ningún grupo.

Además del trabajo realizado por los docentes rurales en el marco del agrupamiento de escuelas, hace más de 20 años se creó en Cataluña el Grupo Interuniversitario de Escuela Rural (GIER), cuyo objetivo principal es la promoción de la escuela rural a partir de los planes de formación. El GIER está formado por docentes universitarios representantes de todas las universidades públicas y privadas catalanas que imparten el Máster en Educación. El GIER, junto con el SERC y la Fundació del Món Rural de Catalunya, forma parte del Observatorio de la Educación Rural Catalana, cuyo objetivo principal es promover las políticas educativas relacionadas con la educación rural. Finalmente, en el marco de la administración de la educación catalana, se creó la Oficina Rural con el objetivo de debatir y proponer acciones educativas conjuntas para mejorar la calidad de la educación en el medio rural.

2.2.2.2 La escuela rural en Aragón

En comparación con otras Comunidades Autónomas, Aragón ha seguido un proceso más lento en cuanto a la asunción de competencias educativas (1998), siendo una de las comunidades denominadas de “vía lenta”. De este modo lo acontecido en Aragón durante las décadas de los 80 y 90 en materia educativa, y por lo tanto en relación con la escuela rural, viene marcado por la política desarrollada por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia.

La política concentradora de la Ley General de Educación de 1970 había provocado el cierre de muchas escuelas y la incorporación del profesorado a las concentraciones escolares, aunque sin ofrecerle

expectativas de mejora económica, social y de promoción. La década de los 80 se iniciaba con 74 escuelas de concentración que atendían a 6.346 alumnos procedentes de 779 pueblos y 11 escuelas-hogar que recibían 763 alumnos procedentes de 134 pueblos. En este contexto es significativo que las dos Escuelas Hogar turolenses construidas y rehabilitadas en 1980 en Alcorisa y Albarracín no entraran en funcionamiento como tales y albergaran, tres años después, a los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET), al abrigo del Real Decreto de Educación Compensatoria (1983) y con el objetivo de completar la educación y la socialización de los alumnos de la segunda etapa de EGB de pequeñas localidades de la provincia, desde la innovación y el compromiso con la escuela rural. El tercer CRIET funciona en Calamocha desde septiembre de 1993.

Los Centros Rurales Agrupados (CRA), nacían en Aragón y en todas las comunidades dependientes del Ministerio en 1986 con la finalidad, según su artículo 1.1, de “mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales. Será el propio profesorado el que los defina con gran realismo como “centros con pasillos muy largos”, al hacer referencia a las carreteras que comunican las distintas localidades, de modo que la aparición del modelo CRA supuso un revulsivo para la defensa del mantenimiento de las escuelas rurales, al menos desde el punto de vista *organizativo*, al establecerse como una respuesta para la gestión de los recursos humanos y materiales de aquellas escuelas que pertenecieran a un mismo entorno físico, social y natural (Bernal y Lorenzo, 2014). El nuevo modelo garantizaba la permanencia del alumnado de preescolar y de ciclos inicial y medio de la Educación General Básica en su localidad de residencia, así como diferentes fórmulas para el del ciclo superior⁴ y se estructuraba en torno a las siguientes características:

Unidades⁵ de diferentes localidades se agrupan en un único Colegio Rural Agrupado con capacidad académica y de gestión, permaneciendo el alumnado en sus localidades de origen.

La constitución de un CRA implicará el análisis de las condiciones geográficas de la zona implicada, así como los factores funcionales y pedagógicos que avalan la agrupación.

Los docentes de las diferentes unidades y localidades formarán parte de un único claustro y compartirán documentos institucionales y proyectos, de manera que los planteamientos didácticos y organizativos serán los mismos. Del mismo modo los órganos de gobierno (equipo directivo y consejo escolar), serán únicos.

El alumnado de cada una de las unidades tendrá asignado un maestro/a tutor/a y recibirá la atención de los maestros itinerantes especialistas de música, lengua extranjera y educación física.

De este modo el CRA supone un modelo organizativo y pedagógico promovido desde la administración educativa y las comunidades rurales que permite el mantenimiento de escuelas unitarias e incompletas en las localidades de origen del alumnado (Domingo, 2013).

⁴ La Educación Preescolar era una etapa no obligatoria de los 4 a los 6 años y la Educación General Básica constituía en ese momento la educación obligatoria y gratuita para todos (6 a 14 años) y constaba de tres ciclos: inicial (1º y 2º), medio (3º, 4º y 5º) y superior (6º, 7º y 8º).

⁵ Se entiende por unidad cada una de las aulas perteneciente a una escuela incompleta.

La estructura educativa del medio rural aragonés se apoyaba a partir de este momento, en el binomio CRA-CRIE, al que se unen, a partir de 1992, los Centros de Profesores (CEP), desarrollando una labor cercana al profesorado, a sus inquietudes y problemas.

En este sentido, la dependencia administrativa del gobierno central no ha sido en Aragón un impedimento para el desarrollo de proyectos innovadores en el ámbito de la escuela rural. Así en el curso 1997-98 comienza en la provincia de Teruel el proyecto Aldea Digital, dirigido a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas, en el que participan 168 aulas pertenecientes a diferentes Colegios Rurales Agrupados, 3700 alumnos y 400 profesores. Tras su implantación y su experimentación piloto en esta provincia aragonesa, el proyecto Aldea Digital creció y se trasladó a provincias de otras Comunidades Autónomas. Además, el modelo CRIE adopta una estructura organizativa reconocida oficialmente (1996) y se extiende a otras provincias dependientes del MEC, con el objetivo de complementar la acción educativa de los centros rurales y favorecer la convivencia del alumnado de escuelas rurales dispersas.

A partir del curso 1999-2000, Aragón comienza una nueva andadura tras el traspaso de competencias educativas y en junio de 2000, el gobierno de Aragón junto con 22 organizaciones de diferente índole (sindicatos, asociaciones de padres...), firman el Pacto por la Educación, una de cuyas finalidades, la de desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades territoriales, está en estrecha relación con la escuela rural. Desde el punto de vista de la estructura organizativa de la escuela rural se mantiene la existencia de los CRA y en la Orden de 22 de agosto de 2002 que regula el funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria, aparece un apartado específico dedicado a los Colegios Rurales Agrupados (apartado 6), además de hacer también referencia a ellos en los apartados sobre equipos didácticos y proyectos institucionales. Además, existen a lo largo del texto diferentes referencias tanto a los centros incompletos como a los CRIE. Las modificaciones realizadas posteriormente (2012 y 2014) también hacen referencia específica a los centros incompletos y a los colegios rurales agrupados

La idiosincrasia de la población aragonesa y por ende de su escuela rural también ha sido objeto de análisis y reflexión. De este modo en abril de 2000 se celebra en Alcorisa (Teruel) el I Congreso de Escuela Rural en Aragón, bajo el lema de "Reto tecnológico, compromiso social e innovación educativa" y entre cuyas conclusiones destacamos las de elaborar una legislación específica para el modelo CRA, adecuar los materiales curriculares y recursos didácticos a la realidad del medio rural y estimular la permanencia, estabilidad y participación del profesorado en el medio rural con medidas compensatorias positivas. Consciente el Gobierno de Aragón de la importancia del tema se desarrollan tres años más tarde unas Jornadas sobre Educación Rural con el objetivo de abrir el debate en el seno de la comunidad educativa sobre la organización de la educación en la zona rural de Aragón. Además, el Pleno del Consejo Escolar de Aragón realiza una declaración sobre la escuela rural aragonesa (2003) en la que se solicita un plan específico para la escuela rural aragonesa. Quince años más tarde todavía no existe. En este mismo 2003 el programa Pizarra Digital empieza de manera experimental en el CRA de Ariño (Teruel) merced a la colaboración del Gobierno de Aragón y Microsoft y al trabajo realizado por el propio centro en el uso de las TIC. Comienza así la utilización del Tablet PC como herramienta educativa para los alumnos del medio rural aragonés. En el curso 2007-2008, el 70% de los centros públicos de Aragón participaban ya en este programa.

La aprobación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la que se reconoce el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades (artículo 82), lleva al Gobierno de

Aragón a presentar a información pública el Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón (LEA). La especificidad de la escuela rural aparece en el texto legislativo en el apartado de calidad en la educación con un capítulo y cuatro artículos específicos que tratan de dar respuesta a los interrogantes y dificultades planteados a lo largo de la historia más reciente de la escuela rural. En cuanto a las aportaciones reseñadas tras el debate originado debemos destacar la significativa presencia de aquellos temas relacionados con la calidad educativa en la escuela rural destacando la necesidad de que se elabore un plan específico, ya que es una referencia educativa de Aragón que responde a las necesidades de su población y contribuye al desarrollo armónico de su territorio. Sin embargo, el proyecto de ley nunca ha visto la luz.

En cuanto a los datos cuantitativos de la escuela rural aragonesa hay que señalar que es una red extensa en número de centros, aunque no de alumnado (10%) y se convierte en uno de los principales garantes de vertebración del territorio y de lucha contra la despoblación ya que el 95% de las localidades aragonesas tienen menos de 5000 habitantes.

Con respecto los Colegios Rurales Agrupados (CRA) el curso 2008-2009 había 76 con 936 unidades escolares repartidas en 356 municipios y que atendían casi a 10.000 alumnos. En el ámbito de la ESO⁶ tiene especial la creación de Secciones de Educación Secundaria Obligatoria, algunas de las cuales posteriormente se convierten en IES, en localidades del ámbito rural que impidan los largos desplazamientos del alumnado a los institutos de referencia.

Diez años más tarde, en el curso 2017-18 el número de CRAs desciende a 75 con 291 municipios y un número 8.478 alumnos. Los datos no son halagüeños y el fenómeno de la despoblación que se cierne sobre Aragón afecta de un modo directo a la escuela rural.

A pesar de ello la visibilidad parece que aumenta a nivel de la política educativa, fruto de la cual podemos señalar el actual proceso de creación y desarrollo del Observatorio de la Educación Rural en Aragón (2018) “como un órgano colegiado de carácter consultivo, de asesoramiento y participativo de las diferentes entidades y Administraciones implicadas en el desarrollo del medio rural y en la estructura de un *modelo educativo propio de la escuela rural aragonesa*” así como la actualización de la normativa sobre profesorado para favorecer la permanencia del mismo en los CRAs, y la inclusión de un apartado específico sobre escuela rural en el Portal de Innovación Educativa del Gobierno de Aragón⁷.

2.2.3 La escuela rural en Francia

En Francia se considera escuela rural a la escuela situada en una zona llamada rural y compuesta por clases a las que asisten alumnos de diferentes clases; actualmente, cerca de 1/5 de los estudiantes de Francia están matriculados. Esta escuela tiene características específicas ligadas fundamentalmente al éxodo rural y al declive demográfico que dio lugar a las clases únicas antes mencionadas, lo que, sin embargo, puede permitir la realización de una pedagogía innovadora en la medida en la que se promueve la autonomía, así como una mayor personalización de la educación y una mayor continuidad entre las diferentes clases (Jean, 2008). Estas ideas nos llevan a destacar el reconocimiento actual del valor pedagógico de la escuela rural en términos de realización de una educación de calidad.

2.2.3.1 Características de la escuela rural y de montaña

Para una escuela, el hecho de estar en una zona rural va a tener un impacto significativo en aspectos como la organización escolar, las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas, los recursos pedagógicos,

⁶ Educación Secundaria Obligatoria

⁷ Sepuede consultar en el siguiente enlace: <http://innovacioneducativa.aragon.es/tag/escuela-rural/>

así como en el éxito de la escuela y en el futuro académico de los alumnos. En los últimos cincuenta años, Francia ha desarrollado algunas formas de educación específica en las zonas rurales y ha dado algunos datos concretos:

- Las clases únicas o escuelas únicas compuestas por alumnos de todos los niveles/ciclos o las clases multigrado, incluidas en grupos escolares con varias aulas. Las dos organizaciones son históricamente las que existían en las zonas de montaña, por ejemplo. Sin embargo, en 1980, el 46 % de las escuelas eran unitarias y en 1999, solo el 11 %. En términos de datos generales, en 1960 había unas 19 000 clases únicas y en 2005, solo 6000. Esto no solo se debió al éxodo rural, sino también a las políticas educativas desarrolladas.
- La Agrupación Pedagógica Intermunicipal (RPI, por sus siglas en francés), creada en 1970, dispersa por un lado y centralizada por otro (concentrando todos los grupos en la ciudad más grande del sector educativo). En 1985 había 3000 y en 2005, 4900. Actualmente se componen de 4 o 5 clases.
- Redes de Educación Rural (RRE, por sus siglas en francés), creadas en 1998 y que actualmente suman cerca de 250.
- Los centros públicos de educación primaria (EPEP, por sus siglas en francés), creados en 2005, pero apenas desarrollados (en 2008 solo había 6).

Estas evoluciones son el resultado de los profundos cambios que han tenido lugar en los territorios en los últimos 30 años:

- Aumento progresivo de la formación profesional específica en las zonas rurales y de montaña, tras la aplicación de determinadas leyes, con el fin de promover la innovación científica vinculada a las zonas rurales y de montaña.
- Desarrollo de estrategias locales y/o institucionales para romper con el aislamiento de ciertas zonas (por ejemplo, equipos de animación turística y de enlace académico (EMALA, por sus siglas en francés). Se trata de pequeños vehículos escolares que conduce el docente, equipados con instrumentos digitales, con un rincón de biblioteca, un rincón de ordenadores, etc., según las demandas de los docentes rurales aislados, y que se desplazan de una escuela a otra para proporcionar recursos pedagógicos.
- Grupos de alumnos de cursos similares (escuelas rurales y comunicación, ERC, por sus siglas en francés).
- Redes escolares entre escuelas de un mismo territorio, diseñadas para posibilitar y desarrollar proyectos educativos coherentes, desempeñando un papel importante en el uso de las TIC. Estas experiencias no eran de naturaleza institucional, sino que provenían de las propias escuelas.

2.2.3.2 Situación actual de las escuelas rurales en Francia

Los estudios del INSEE muestran que las zonas rurales y de montaña adolecen de una población baja que provoca una disminución constante del número de alumnos, de dificultades recurrentes para acceder a las escuelas (distancia de casa a la escuela) y de un escaso atractivo para los equipos docentes. Para hacer frente a estas dificultades, el Ministerio de Educación nacional quiere que las zonas rurales tengan una mayor supervisión que las zonas urbanas. La asignación de recursos educativos tendrá en cuenta, por

tanto, las desigualdades sociales y las disparidades territoriales y demográficas (el enfoque inicial se centra en la gestión de los recursos humanos, no se imparte formación específica para la enseñanza en las escuelas rurales). La distribución de los recursos se basa en los acuerdos de ruralidad, que reflejan la colaboración educativa nacional con todos los actores locales para respaldar a las escuelas rurales y de montaña. Los acuerdos se basan en diagnósticos compartidos con los representantes electos locales y el Ministerio de Educación nacional y apoyan la agrupación y creación de redes de escuelas. Las autoridades académicas proponen a los representantes electos de los territorios afectados por las disminuciones demográficas apoyo en la mientras tanto necesaria reorganización de la red de escuelas mediante la reducción del número de acuerdos de negociación, permitiendo al mismo tiempo combatir la fragilidad de la escuela y garantizar la visibilidad de los cambios en los representantes electos y los habitantes.

Los acuerdos de ruralidad permiten la organización escolar en el primer año y contribuyen al mantenimiento y la mejora de una oferta educativa de calidad. Entre las medidas propugnadas en estos acuerdos destacan:

- La creación de centros escolares;
- Las redes escolares;
- El fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y la universidad;
- La disminución del número de escuelas de una misma clase;
- Las innovaciones educativas;
- La adaptación de los servicios de transporte escolar;
- El uso de los recursos digitales.

En 2017 había 40 departamentos cubiertos por un acuerdo rural en los 60 departamentos que reunían los requisitos (figura 5). Debería aspirarse a conseguir la firma de acuerdos de ruralidad en los departamentos no cubiertos. Tenemos que trabajar en su renovación tras su vencimiento, aumentando su alcance en torno a tres objetivos:

- El desarrollo de internados en sus zonas rurales. Actualmente hay 200 000 camas disponibles en Francia, pero el 20 % está vacante, principalmente en las zonas rurales. Es preciso que revitalizar estas prácticas con proyectos educativos ambiciosos que ofrezcan a los alumnos un marco y una ventana hacia la cultura, el deporte y la naturaleza;
- Una reflexión sobre los edificios escolares, incluyendo la posible integración escolar y la escuela rural de la misma ciudad en el mismo complejo residencial, lo que favorecería la calidad de las clases para los alumnos desde la escuela infantil hasta el tercer año, así como de los equipos de innovación pedagógica;
- Dar un nuevo impulso educativo a las zonas rurales mediante el desarrollo de clases experimentales de quinto año para acoger a nuevos alumnos de fuera de la región que se alojen en los internados que no se están utilizando. Esto crearía una nueva dinámica.

Como contrapartida a la reestructuración de todos los actores de la red escolar, los acuerdos de ruralidad permiten neutralizar, durante tres años, la totalidad o parte de la disminución de la matrícula gracias a:

- La creación de grupos educativos;
- El establecimiento de redes pedagógicas universitarias para reforzar la continuidad entre la escuela y la universidad;
- El desarrollo de herramientas pedagógicas que respondan a las necesidades de la escuela.

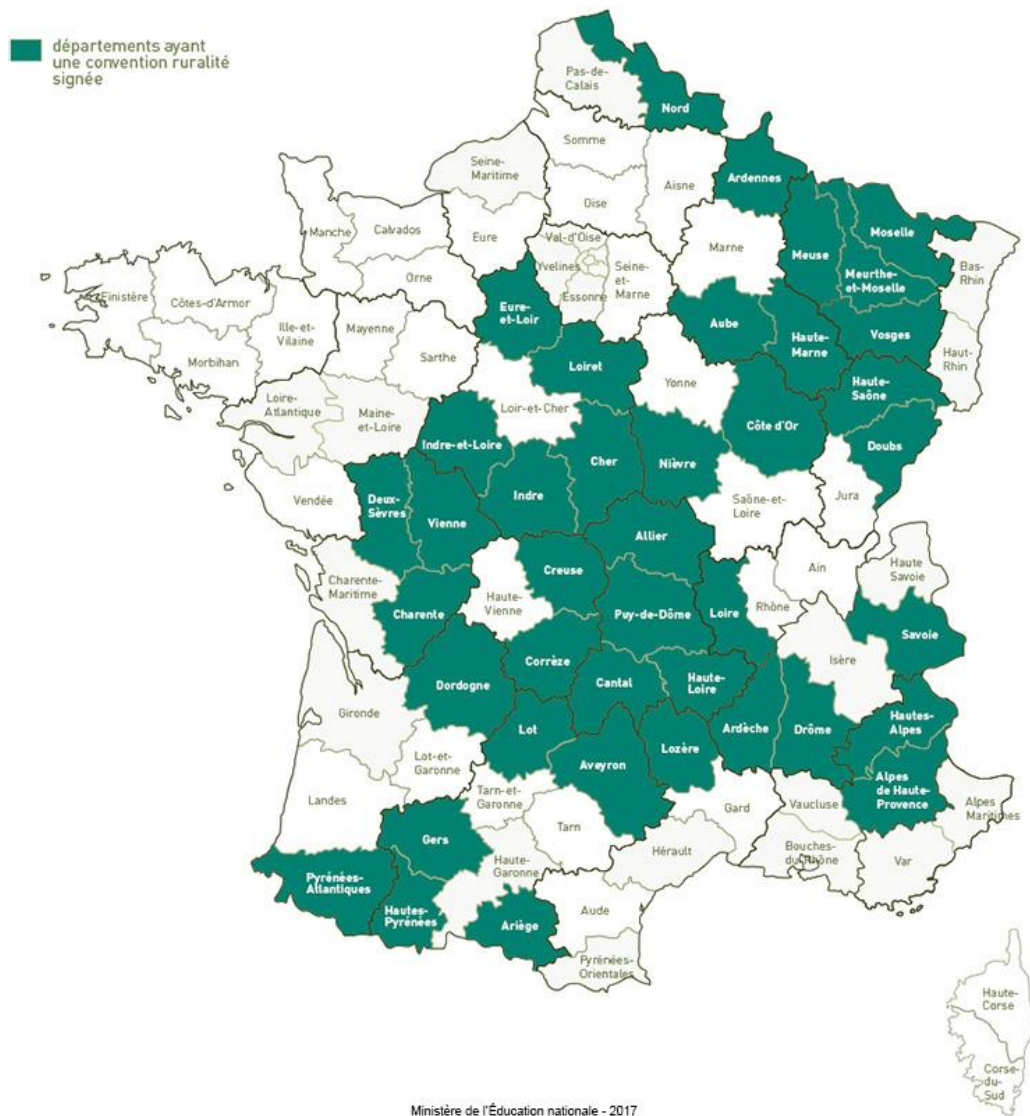


Figura 5: Departamentos franceses con un acuerdo rural firmado.
Fuente: Ministerio de Educació de Francia, 2017.

2.2.4 La escuela rural en Portugal

La mayoría de las escuelas primarias de Portugal están situadas en zonas urbanas, debido a la progresiva urbanización del país, incluso en zonas generalmente rurales.

Como resultado del proceso de urbanización del país, la escuela rural es una entidad minoritaria que está desapareciendo en nombre del «desarrollo» y del «progreso». La escuela rural está condenada a desaparecer, como ha ocurrido en su propio territorio, obligada a desarrollarse, es decir, a desarrollarse y modernizarse, bajo el paradigma de la producción capitalista moderna y del capital financiero, «olvidando» su cultura, sus modos de vida, las relaciones entre las personas y los valores de sus comunidades.

Desde el año 2000 se han cerrado 4,500 escuelas «aisladas», lo que ha obligado a los alumnos de las zonas rurales a trasladarse desde sus lugares de residencia a las ciudades. Este ataque contra las escuelas pequeñas, concretamente contra las escuelas rurales, es un proceso sin precedentes en Portugal, a pesar de las reacciones que unen a docentes, familias y dirigentes locales para cuestionar las políticas gubernamentales.

El país está siendo testigo de un éxodo de las zonas rurales a las zonas urbanas, donde se pueden encontrar más servicios y de mejor calidad. Este fenómeno contribuye a la desertificación del campo, dificultando la permanencia de la escuela rural y favoreciendo la reducción de la población, incluidos los niños. Esta disminución de la población sirve a los políticos del gobierno para justificar la aplicación de políticas que concentran las escuelas en los centros urbanos y que obligan a los niños de las zonas rurales a desplazarse diariamente al colegio. El grupo de escuelas situadas en la ciudad se encuentra cerca de sus casas.

En Portugal, la escuela rural es la que se caracteriza por estar situada en una zona rural o perirrural, generalmente de pequeño tamaño, poco poblada y a menudo aislada.

Sabiendo que no existe una legislación específica para la escuela rural, su identidad se manifiesta principalmente por el territorio en el que está ubicada y su potencial particular puede ser caracterizado y realzado por los materiales didácticos y sus relaciones con la comunidad. Es precisamente esta capacidad de construir y apropiarse de prácticas educativas, basadas en el aprendizaje no formal e informal, y de reinventar los límites del contexto más allá de los inherentes a la educación formal y al aprendizaje formal, lo que distingue a las escuelas rurales (Canário, 2000, p. 125). En las escuelas rurales, al igual que en algunas escuelas no rurales, la educación básica se imparte en escuelas multigrado, aunque hay pequeñas escuelas en las zonas rurales en las que un único docente enseña a alumnos de diferentes grados o que siguen la clase en la misma aula: una clase que se imparte simultáneamente.

2.2.4.1 El sentido político de la escuela rural

Actualmente, para poder caracterizar la escuela rural en Portugal cabe hacer una pequeña reflexión sobre las políticas educativas del país y su «tradición». Durante la dictadura de Salazar, entre 1926 y 1974 (período Estado Nuevo), el desarrollo de la educación, especialmente de la educación básica, nunca fue un objetivo importante para los políticos. En la dictadura, el oscurantismo era apreciado por el gobierno (y la Iglesia), que consideraba el desarrollo de la educación como una amenaza para el sistema económico y político dominante, basado en una economía capitalista agrícola y comercial (Guerra, País y Cabrito, 1979). Se esperaba que la escuela cumpliera la función de aparato ideológico estatal, tal como la describió Althusser (1985): «hacer el papel de clase dominante». Por consiguiente, la escuela primaria y los otros niveles de educación eran frecuentados principalmente por los hijos de los poderosos. Los trabajadores y sus hijos no debían aprender nada más que a leer y escribir. Portugal, durante la dictadura, contaba con una escuela primaria, una escuela altamente elitista (Monica, 1978).

Durante los cuarenta y ocho años de este nuevo Estado, la educación no cambió mucho. Se observaron algunos cambios en el sistema educativo portugués justo después de la Segunda Guerra Mundial, debido a la evidente necesidad de que la economía formara a técnicos y expertos para garantizar el desarrollo de la industrialización que había empezado mientras el país estaba en guerra. Sin embargo, esta política se refleja en la educación posprimaria, con la emergencia de una oferta educativa de perfil profesional (Reforma educativa de 1948), destinada a establecer un sistema educativo dual que se mantuvo hasta la revolución democrática de 1974.

Las inversiones resultantes de la reforma educativa de 1948 no se extienden a la educación primaria y menos aún a las escuelas de las zonas rurales. En estas regiones, lejos de los circuitos de la capital, la escuela solía ser una escuela pequeña con todos los niveles de educación en la misma clase. Incluso a veces el maestro no era un maestro propiamente dicho, es decir, no había obtenido la formación pedagógica y científica necesaria para impartir la enseñanza. De hecho, durante muchos años, el maestro fue un individuo que solo había ido a la escuela primaria durante tres o cuatro años y cuyo trabajo se limitaba esencialmente a enseñar la lectura y aritmética. En cambio, en los barrios ricos, principalmente en las escuelas primarias de las zonas urbanas, y más aún en las escuelas primarias privadas a las que asistían niños ricos, los maestros disponen de la formación necesaria para enseñar las diversas materias, como lectura, aritmética, historia, geografía y diseño.

Esta situación cambió después de la Revolución de abril de 1974, de acuerdo con las ideas democráticas que afianzaron esta revolución socialista. La Revolución de Abril tenía como objetivo restaurar la democracia en Portugal y conseguir numerosos logros democráticos y sociales para la sociedad portuguesa. La nueva Constitución, aprobada en 1976, garantizaba la igualdad de derechos de los ciudadanos, incluido el derecho a la educación para todos. Con la Revolución de Abril, todos los individuos podrían disfrutar de los mismos derechos, libertades y garantías.

Por supuesto, el elevado carácter social del nuevo sistema político, consagrado en el texto de la Constitución, tuvo una gran influencia en la educación y la escuela se convirtió (o pretendía convertirse) en un instrumento para promover la igualdad y la equidad. En este sentido, se desarrolló una educación unificada (toda la educación debe ser igual para todos los niños, independientemente de su estatus social) y la escuela (rural) adquiere desde ese momento un importante papel social: la escuela se (re)convirtió en una organización dinámica de desarrollo (rural), local y comunitario.

2.2.4.2 El «futuro» de la escuela rural portuguesa

La escuela «aislada», escuela primaria, sobre todo en las zonas rurales, se ha convertido en un instrumento privilegiado para el desarrollo y la socialización del territorio (Amiguiño, 2004). La escuela rural va más allá de la enseñanza de la lectura y la aritmética. Hoy en día, la escuela rural es un agente clave que colabora con las autoridades locales y otras instituciones sociales para el desarrollo de la región. En sus clases, los estudiantes descubren antiguas y modernas «recetas» educativas. El mundo digital y las TIC entran en la escuela a través de proyectos y prácticas pedagógicas que conectan el mundo escolar con la vida comunitaria, a través del artesano, el agricultor, las materias primas locales, los viejos «oficios», una fiesta religiosa, por ejemplo, así como todos los restantes acontecimientos culturales locales existentes.

En este contexto, el maestro de primaria adquiere importancia para el tejido social, no solo porque enseña a leer y escribir, sino también porque es el líder de proyectos y asociaciones de desarrollo local. La escuela rural se convierte en un vector de promoción cultural, de desarrollo local y de fortalecimiento de la

solidaridad y de los lazos comunitarios. El aislamiento del lugar se rompe en relación con la frecuencia con la que el docente viene de fuera y/o establece redes de trabajo con compañeros de otras escuelas rurales (Amiguiño, 2004).

Sin embargo, esta función social de las escuelas rurales ha sido objeto de ataques, especialmente desde finales de 1989. La evolución de la estructura económica internacional, que favorece la globalización de las economías y la crisis del capital financiero, ofrece a los sucesivos gobiernos la justificación necesaria para atacar la escuela rural debido a su «ineficiencia». El trabajo de la escuela rural se ha convertido en objeto de reventa y se ha mediatizado con indicadores estrictamente monetarios. La escuela rural, con su reducido número de alumnos, es demasiado cara para el presupuesto gubernamental, bajo la presión de la política LEAN, de eficacia y de eficiencia.

Como resultado, desde 1990, la política educativa portuguesa ha concentrado las escuelas primarias y secundarias en grupos horizontales y verticales, con el fin de maximizar la eficacia del gasto público en materia de educación. En este sentido, las escuelas con un pequeño número de alumnos, situación habitual en las escuelas situadas en pueblos y municipios pequeños, han sido cerradas en aras de la eficiencia económica.

Recientemente se ha llevado a cabo en Portugal una serie de estudios sobre educación rural. Estos estudios se centran en la relación entre el aprendizaje y el contexto de aprendizaje con el territorio y se enmarcan en la teoría «SAL - Student Approaches to Learning» (por ejemplo, Biggs, 2003) y en una perspectiva que subraya la importancia del territorio para la educación (por ejemplo, Champollion, 2013). Los principales objetivos de estos estudios son caracterizar la variación territorial (principalmente urbano-rural) de los diferentes componentes del proceso educativo: características de los alumnos, contextos de aprendizaje, enfoques de aprendizaje, resultados del aprendizaje y relaciones entre estas variables.

En cuanto a las prácticas de enseñanza en las escuelas rurales portuguesas, Silva, Figueira y Duarte (2014) observaron varias prácticas «activas» (es decir, interdisciplinariedad, cooperativismo, reciprocidad, uso del contexto escolar, relación con la comunidad, relación estrecha entre maestro y alumno y aprendizaje basado en proyectos). Además, Duarte et al. (2015) constataron un mayor uso de la enseñanza «participativa» (es decir, comprensión, relación maestro-alumno, evaluación continua y enseñanza que fomenta el pensamiento y la reflexión) entre los maestros rurales.

A pesar de estos prometedores resultados relacionados con el aprendizaje en las escuelas rurales portuguesas, Figueira (2017) constató que, en comparación con los estudiantes urbanos, los estudiantes rurales tienen una concepción más amplia del aprendizaje como «limitado en el tiempo» y una mayor «motivación extrínseca» (es decir, motivación para evitar el castigo y obtener refuerzos externos: recompensas, calificaciones, experiencia y relaciones).

En cuanto a la relación entre el aprendizaje y el contexto de aprendizaje en las escuelas rurales portuguesas, Duarte y Figueira (2017) establecieron una asociación entre una mayor exposición a un contexto de aprendizaje «abierto» (es decir, centrado en el alumno) y un mayor uso por parte de los estudiantes del enfoque «profundo» del aprendizaje (aprendizaje activo).

Finalmente, con respecto a la participación artística de los estudiantes rurales portugueses, Ferraz (2016) constató una mayor participación en la lectura de la literatura y una menor participación en danza, canto y teatro en comparación con los estudiantes urbanos.

2.3 LAS COMPETENCIAS Y LOS SABERES PROFESIONALES

2.3.1 Introducción

En marzo de 2000, el Consejo de Europa en Lisboa (Comisión Europea, 2006) propuso que la Unión Europea se convirtiera en la región más competitiva del mundo en términos de economía del conocimiento. Para alcanzar este objetivo estratégico, se determinó que los sistemas educativos y, por extensión, la formación de los docentes, deberían integrar el concepto de «competencia» como eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados tanto en el marco de la educación escolar (primaria y secundaria) como en la superior. Esta integración del concepto de competencias en formación es un tema de interés compartido por las instituciones educativas de Europa en la actualidad (Buscà Donet *et al.*, 2017; Oliver-Trobat *et al.*, 2015). Se trata de una evolución epistemológica cuyo impacto va más allá de la reforma de los programas de formación y de la innovación metodológica (Aguerrondo, 2009; Delors, 1996, Halász & Michel, 2011; Moon, 2007; OCDE, 1994, 1999, 2005, Rychen y Salganik, 2001; Tedesco *et al.*, 2013).

En el ámbito de la educación superior, el diseño de cursos de formación basados en competencias comenzó a cobrar importancia a mediados del siglo pasado. Se caracteriza por la relación directa entre la cultura universitaria y del aprendizaje permanente y la del mundo laboral. En el caso de la formación del profesorado, este objetivo de formación de calidad se basa en la identificación y la selección de las competencias pedagógicas que necesitan los futuros docentes y los docentes en ejercicio para hacer frente a las diferentes situaciones cotidianas y garantizar una respuesta adecuada a los retos educativos de la sociedad de la información y el conocimiento (Bolívar y Moya, 2007; Comisión Europea, 2007; Consejo Europeo, 2007; Perrenaud, 2007).

Sin embargo, se observa una falta de consenso caracterizada tanto por los diferentes enfoques teóricos como por la multiplicación de los puntos de vista ideológicos. Esto hace necesario disponer de un marco de referencia teórico que sea pertinente y coherente con los procesos de formación destinados a desarrollar las competencias profesionales clave.

En este apartado se realizará un breve análisis de las características y las necesidades de la escuela en la sociedad actual, así como de sus consecuencias sobre el perfil de los docentes. Este análisis se complementa con un análisis teórico del concepto de «competencia» y una descripción del impacto de este cambio en la formación del profesorado, haciendo hincapié en su perfil de competencias basado en el marco común de referencia.

2.3.2 Una nueva escuela para la sociedad de la información y del conocimiento

Son muchos los autores que consideran que hemos entrado en la sociedad de la información y el conocimiento, en la que uno de los activos más valiosos será el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2012a, 2012b, 2017). Por lo tanto, la capacidad de las personas para movilizar adecuadamente las competencias, los conocimientos y los comportamientos que adquieren para resolver con éxito los desafíos y los problemas a los que se enfrentarán a lo largo de sus vidas se convertirá en una dimensión fundamental.

Dada la inestabilidad y la imprevisibilidad de las necesidades en materia de educación y formación que se derivarán de la escuela del siglo XXI existe cierto consenso en relación con que, en un futuro próximo, los objetivos y el contenido de los planes de formación tendrán un valor relativo y que, por lo tanto, su

pertinencia tenderá a limitarse a un momento y contexto específicos. Es en este marco de referencia donde pueden ubicarse los procesos de formación basados en las competencias clave.

Más allá de las limitaciones políticas, económicas y socioculturales, podemos afirmar que los objetivos derivados de un proyecto de competencias educativas difícilmente serán compatibles con los modelos de formación tradicionales. Por ello, los expertos en educación hacen referencia al hecho de que para evolucionar en la sociedad de la información y el conocimiento se necesitarán modelos de formación alternativos. Estos tendrán que integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje derivados de las teorías de la complejidad, los desafíos de la globalización en torno a la participación activa de los estudiantes y un nuevo papel para los docentes (2007, Comisión Europea, 2005, Comisión Europea, 2007, Morin, 1999, Morin *et al.*, 2003).

En otras palabras, esto significa que el aprendizaje necesario en la sociedad de la información y el conocimiento debe ser más integrado y contextualizado y no limitarse al aprendizaje memorístico descontextualizado.

Por otra parte, es también evidente que la metodología utilizada para transmitir el aprendizaje seleccionado por las instituciones educativas no puede basarse exclusivamente en el modelo académico tradicional. Este modelo, centrado en la figura del docente y en la transmisión oral y escrita de los contenidos objeto de aprendizaje, la mayoría de las veces mediante la repetición por parte de los alumnos como único método eficaz para comprobar su nivel de adquisición (pruebas escritas abstractas y descontextualizadas de la realidad del alumno), es ineficaz.

En este sentido, Zabala (1999) argumenta que el propósito primordial de la escuela debe ser estudiar la realidad que la rodea, abordando así los problemas y cuestiones que surgen en un contexto o territorio particular tanto a nivel social, como personal y profesional. Son problemas complejos cuya comprensión y resolución se basa en el conocimiento «popular» y cotidiano, reconstruido y complementado por el conocimiento académico que se basa, a su vez, en el conocimiento científico. En otras palabras, se trata de un enfoque basado en un tipo de conocimientos que movilizan la capacidad de los alumnos para intervenir en la realidad, basados en un aprendizaje significativo y profundo adquirido a través del conocimiento escolar, que comienzan con una transformación y comprensión del conocimiento generado por las disciplinas científicas.

La educación basada en competencias requiere enfoques más complejos y globalizados a fin de satisfacer, con carácter prioritario, las necesidades de una sociedad y una comunidad educativa determinadas. Por lo tanto, en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, los currículos escolares no pueden tener como objetivo principal la transmisión y reproducción descontextualizadas del aprendizaje escolar. Como señala Pérez (2008), el objetivo primordial de la actividad escolar debe ser la construcción de ideas, representaciones mentales y modelos teóricos que permitan la búsqueda, la selección y el uso de la información para interpretar y transformar la realidad en la que los alumnos evolucionan en su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, las competencias básicas deberían integrarse en el marco de referencia de todas las propuestas curriculares, proporcionando un resumen de los procesos de enseñanza y evaluación implementados para garantizar que la educación esté más en consonancia con los desafíos de la sociedad actual (Comisión Europea, 2012b, 2014, Dobber *et al.*, 2013).

No cabe duda de que la formación basada en competencias requiere repensar tanto la función que debe asignarse a la escuela como, por extensión, el tipo de persona que debe formarse (Zabala & Arnau, 2007).

Del mismo modo, esta nueva forma de concebir la escuela no puede abordarse sin considerar simultáneamente una nueva forma de concebir el perfil del docente que se quiere formar y, por tanto, sin una nueva forma de concebir la formación del profesorado.

Desde esta perspectiva, la Comisión Europea (2007) partía del principio siguiente: los docentes desempeñan un papel fundamental para que los estudiantes descubran y desarrollen sus talentos y se den cuenta de su potencial de desarrollo y bienestar personal, al tiempo que les ayudan a adquirir la compleja gama de conocimientos, competencias y competencias clave que necesitarán como ciudadanos a lo largo de su vida personal, social y profesional.

Como consecuencia, podemos considerar que los numerosos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos que se han producido en la sociedad imponen nuevas exigencias para los docentes, al aumentar la proporción de enfoques pedagógicos basados en las competencias mediante una evaluación más detallada de los resultados del aprendizaje, con miras a mejorar la calidad de vida de la población (Comisión Europea, 2007). Dentro de este nuevo paradigma educativo, la calidad de un buen programa de formación de docentes se medirá, entre otros aspectos, por la capacidad de los docentes, tanto en la formación como en la práctica. Su objetivo es abordar los desafíos que plantea el aumento de la diversidad social y cultural en el aula, algo esencial para el desarrollo de sistemas educativos más equitativos y para avanzar hacia la igualdad de oportunidades para todos.

En el contexto académico, el concepto de competencia se considera una combinación de competencias, actitudes y aptitudes que, con una formación adecuada, permiten al estudiante analizar una situación específica y actuar en consecuencia. Se basa, pues, en un enfoque más amplio, integrado y contextualizado para definir el concepto de competencia. En particular, se considera generalmente como una combinación de competencias, actitudes y capacidades que, con una formación adecuada, permiten al estudiante analizar una situación específica y actuar en consecuencia (Cano, 2011, Comisión Europea, 2004).

2.3.3 Hacia una comprensión del concepto “competencia”

A primera vista, la noción de «competencia» no parece plantear ningún problema de utilización para ninguno de nosotros, porque todos consideramos que sabemos definir qué es una competencia, al saber distinguir a la persona competente de la que no lo es. Sin embargo, no siempre utilizamos esta noción de la misma manera. A veces, la utilizamos para caracterizar un nivel de rendimiento excepcional y extraordinario. Atribuimos un significado muy positivo, casi al extremo. En otras ocasiones, le otorgamos sentido en relación con la conformidad de las tareas encomendadas sin más juicios de valor, sin aportar valor añadido, de forma mecánica. Por lo tanto, se trata de un término polisémico que puede tener diferentes significados dependiendo del campo en el que se utilice. Existe también una importante inflación terminológica caracterizada por el uso de múltiples conceptos de origen anglosajón (resultados de aprendizaje, capacidades, competencias, rendimiento, atributos, asesoramiento, etc.) y francófono (apoyo, tutoría, evaluación, etc.) que no contribuye a la clarificación del concepto. Se trata, por tanto, de un concepto complejo que ha dado lugar a múltiples definiciones, como las siguientes:

- «Las competencias son características subyacentes de la persona que están relacionadas de forma causal con una actuación exitosa en su puesto de trabajo» (Boyatzis, 1982).

- «La competencia es una característica subyacente en un individuo que está relacionada de forma causal con una norma de eficacia y/o un desempeño superior en un trabajo o en una situación» (Spencer y Spencer, 1993).
- «Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada» (Lévy-Leboyer, 1997)
- «Una característica observable que consiste en un saber, un saber hacer o un comportamiento que contribuye a un trabajo bien hecho en el desempeño de un papel o una función específica» (Van Beirendonck, 2004: 19).
- «Un conjunto de comportamientos observables que llevan a un desempeño efectivo en un contexto específico» (Pereda, Berrocal y López, 2002: 46).
- «Un proceso incluye una forma de proceder característica que se considera apropiada en una situación que se produce en la práctica profesional. Esta forma de proceder característica, que identifica al profesional que es el propietario competente, no está relacionada con su conocimiento de un tema en particular ni su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de su capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo manejarlas. Su competencia implica una combinación de conocimientos, técnicas, competencias y valores que es esencial para hacer bien lo que hay que hacer en las circunstancias en las que lleva a cabo una actividad profesional» (De Miguel, 2005).
- «Buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, capacidades y aptitudes, actitudes y valores» (Universidad Deusto, 2006).
- «La capacidad de hacer frente con eficacia a una familia de situaciones similares, movilizándolo consciente y rápidamente múltiples recursos cognitivos de forma pertinente y creativa: conocimientos, capacidades, microcompetencias, información, valores, actitudes, patrones de percepción, evaluaciones y razonamiento» (Perrenoud, 2004)
- «Un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adaptación de competencias, aptitudes y conocimientos (conocimientos, actitudes y competencias), utilizado eficazmente en situaciones que presentan una naturaleza común» (Lasnier, 2000)

Como se puede ver, el perímetro de la definición del término «competencia» es extremadamente complejo, ya que relaciona los atributos personales con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las características específicas del lugar de trabajo y la cultura de la organización. En este contexto, la competencia se adquiere a través del uso integrado de diferentes recursos y se manifiesta durante la acción, en tiempo real (Le Boterf, Barzucchetti y Vincent, 1993). Hay que tomar decisiones que guíen la acción en función del sentido que cada persona da a los acontecimientos (acontecimientos, palabras, silencios, gestos, movimientos, etc.) que se están produciendo en ese momento. Esto requiere una formación específica, la capacidad de reflexionar sobre la acción, el autocontrol, etc. Un proceso lento y continuo de construcción de la confianza en sí mismo, que a menudo remite a atributos individuales como los cinco aspectos fundamentales propuestos por Spencer y Spencer (1993):

- Las competencias y aptitudes: capacidad de la persona para llevar a cabo una actividad (razonamiento numérico, desarrollo de proyectos, oratoria, etc.);

- Los rasgos de personalidad: predisposición a comportarse o reaccionar de cierta manera (capacidad para resolver problemas, motivación, autocontrol, impulsividad, resistencia al estrés);
- Los conocimientos: relaciones técnicas e interpersonales (legislación, conocimiento del sistema educativo, tecnologías de la información, etc.);
- Autoconcepto: conjunto diversificado de factores mentales (actitudes, valores, autoimagen, etc.) que la persona ha construido (puntos fuertes y debilidades). También encontramos creencias sociales, con las que el individuo se siente comprometido internamente (promoción de la participación, trabajo en equipo, trato justo de los docentes, etc.). Finalmente, la autorrepresentación (autoimagen), es decir, la confianza en sí mismo, la certeza de poder adaptarse o saber comportarse en cualquier situación, los miedos y el reconocimiento de los límites;
- Las razones, las necesidades o las formas de pensar que orientan o guían el comportamiento de una persona: reconocimiento social, progresión en la carrera profesional, mejora institucional, voluntad de servicio, etc.

Así, dependiendo de los factores predominantes en los individuos, algunos reflexionarán sobre cómo trabajan y tendrán un alto nivel de conciencia de lo que piensan y cómo actúan. Y otros, por el contrario, se acostumbrarán rápidamente a la rutina y adolecerán de una falta de reflexión sobre sí mismos y sus acciones (Stempfle, 02). Cada persona es diferente y percibe e interpreta los problemas de manera diferente dependiendo de las limitaciones individuales o de grupo y de la situación en la que se encuentra (Dorst y Cross, 01). Las competencias de saber ser se refieren a la capacidad de un actor para comprender un problema en una situación determinada. Flück (Flück, 01) completa esta visión añadiendo que la competencia de una persona significa «la capacidad de movilizar y combinar conocimientos, saber hacer y comportamientos para hacer frente a situaciones profesionales». Propone un esquema genérico de competencias empresariales (figura 6).

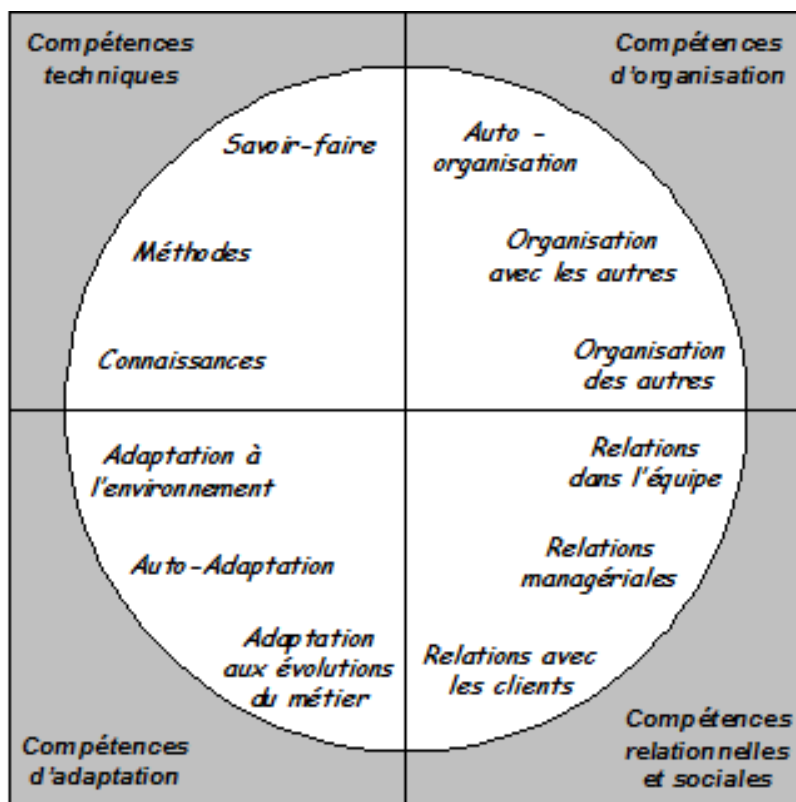


Figura 6: Los cuatro campos de competencias.

Fuente: (Flück, 01)

Este modelo muestra que las competencias de un individuo se componen de elementos formalizables, capitalizables y transferibles (competencias técnicas) y elementos subjetivos que representan su saber ser (competencias de organización, de adaptación, relacionales y sociales). Así, la descripción del saber ser de un individuo define cómo se acerca al mundo que lo rodea y cómo se comporta con los demás. El saber ser de un individuo se suele describir a través de dos grandes familias de competencias (Tabla 4):

- las competencias de aprendizaje, que corresponden a la capacidad de un individuo para cambiar actitudes o comportamientos, en un contexto dado, basándose en su propia experiencia (estas son las habilidades de adaptación descritas por Flück). La experiencia produce una variación en el conocimiento adquirido por un individuo.
- las competencias conductuales, que influyen en la capacidad del individuo para transmitir conocimientos, saber hacer, etc., e integrar los conocimientos del grupo. Aquí encontramos las habilidades de organización, relacionales y sociales del modelo de Flück.

Tabla 4: Descripción de los diferentes tipos de competencias de saber ser.

	Descriptor	Características de las competencias
Competencias de aprendizaje	Estilos de aprendizaje [Kolb y Fry. 75]	Los estilos de aprendizaje se describen mediante dos formas de adquisición (por aprehensión y por comprensión) y dos modos de transformación (experimentación activa y observación reflexiva) y ponen de manifiesto cuatro habilidades necesarias para aprender y resolver un problema (asimilación, adaptación, divergencia y convergencia).
	Estilos cognitivos [Mc Kenney y Keen. 74]	Los estilos cognitivos complementan los estilos de aprendizaje. Estos describen las diferencias individuales en la toma de decisiones tras la recopilación, el análisis y la interpretación de la información.
Competencias de aprendizaje	Rasgos de personalidad [Mc Crae y Costa. 91]	El modelo de los cinco factores de personalidad describe cinco factores de la personalidad (extraversión, estabilidad emocional, conciencia, sociabilidad y apertura a las experiencias). La forma en la que estos cinco factores están estructurados en un individuo parece influir en su respuesta al estrés, sus intereses profesionales, su creatividad y sus relaciones interpersonales.
	Tipos de personalidad [Jung. 58] [Myers y Briggs. 89]	Los tipos de personalidad se describen mediante tipos psicológicos que consisten en una actitud típica (extraversión o introversión) y funciones psicológicas (sensación, pensamiento, sentimiento e intuición). El indicador de Myers-Briggs, creado a partir de los tipos psicológicos, utiliza cuatro elementos para describir a un individuo: una actitud (introvertida/extravertida), una función racional (pensamiento/sentido), una función irracional (sensación/intuición) y un estilo de vida. El concepto de estilo de vida refleja el dominio de uno de los dos ejes, racional (juicio) o irracional (percepción).
	Competencias sociales [Levenson y Gottman. 78]	Las competencias sociales se describen en función del grado de apertura o cierre y de su propensión a ser franco o a ocultar sus opiniones. Esto permite poner de manifiesto cuatro tipos de comportamiento: manipulación, asertividad, agresividad y fuga.
	Estilo de liderazgo [Tannenbaum. 73] [Vroom y Jago. 78] [Norrigen y Schaller. 99]	El estilo de liderazgo está relacionado con el modelo de Tannenbaum y Schmidt, que muestra las relaciones entre el grado de libertad que el jefe de proyecto decide conceder al equipo y el grado de autoridad que utiliza. Cuanto mayor es la libertad del actor, menor es el nivel de autoridad del jefe de proyecto. El estilo de liderazgo puede ser autocrático, consultivo, colectivo, participativo o sin autoridad.

Fuente: indicado en cada apartado de la tabla. Elaboración propia.

Las competencias de saber ser son únicas para cada individuo y ayudan a los responsables de la toma de decisiones a comprender mejor al individuo en su actividad y en su relación con los demás. Son vectores del rendimiento, ya que contribuyen al éxito de las actividades colaborativas de resolución de problemas. Sin embargo, más allá del saber ser del sujeto, también será necesario centrarse en el contenido de los intercambios entre individuos. Estos intercambios conciernen a las competencias técnicas descritas por Flück y que, por ser formalizables, capitalizables, transferibles y reutilizables, representan el capital intelectual de la empresa descrito en términos de saber y saber hacer.

El interés por acceder al conocimiento y a la comprensión de la naturaleza humana es la base del modelo de competencias y ayuda a identificar lo que guía al individuo y lo motiva para actuar, lo que lo lleva a poner en práctica comportamientos apropiados para lograr el objetivo deseado (McCelland, 1999). Para McCelland, existen tres factores motivadores principales:

- El *deseo de mejora*, (logro, eficacia, logro) que se refiere al interés en hacer las cosas bien, para lo cual es necesario establecer unas normas que permitan la comparación. Por ejemplo, los gerentes que tienen mucha motivación para mejorar asumen una mayor responsabilidad frente a los resultados, velan por la mejora continua de los procesos, se sienten satisfechos (a menudo, de manera íntima si afectan a eventos externos) cuando se logran resultados positivos.
- *El poder*, que se refiere al deseo de ejercer un control, un poder sobre los demás, ya sea en un aspecto «físico» o «psicológico», derivado de la posición en la organización y de la capacidad de influir en las motivaciones fundamentales de los demás. Se manifiesta en actividades sociales que consisten en obtener o consolidar la capacidad de influir en los demás, adquirir prestigio o reconocimiento social, etc. Esto conduce a comportamientos competitivos, basados en ganancias/pérdidas.
- La *pertenencia*, que es una necesidad social. Se basa en el deseo de ser integrado y aceptado por el grupo, de formar parte de un grupo, etc. Es un factor motivador poco estudiado, con una extrema variabilidad entre los individuos y que, sin duda, sufre cambios significativos en la sociedad occidental posmoderna.

Van Beirendonck introduce una cualificación interesante que otorga un papel clave a la motivación para progresar en la carrera profesional (ambiciones de carrera). Bajo este término incluye todas las necesidades fundamentales o formas de pensamiento que impulsan o guían el comportamiento de la persona: enriquecimiento, reconocimiento de sus semejantes, logro de notoriedad social, deseo de progresar en la jerarquía, mejora de la institución, deseo de servir a la sociedad, etc. Las sitúa en el centro de una tipología de competencias articuladas en torno a dos polos que diferencian las competencias conductuales y técnicas. Esto significa que los atributos asociados a la persona (actitudes, rasgos de personalidad, etc.) pueden traducirse en comportamientos. Sin embargo, considera que el deseo de progresar en el ejercicio de sus funciones constituye una excepción a este enfoque, ya que la observación y la evaluación no son fiables si se llevan a un nivel estrictamente personal. Desde esta perspectiva, otorga un carácter central a este aspecto de la evaluación, indicando que se debe tener en cuenta de forma personalizada, cara a cara, mediante una entrevista.

De todo ello se puede extraer una idea fundamental: una competencia es un conjunto de conocimientos totalmente interdependientes e integrados, que podemos estructurar en torno a cuatro áreas, teniendo en cuenta la propuesta clásica de Jacques Delors (1996):

- El conocimiento conceptual, que implica el aprendizaje del conocimiento. Podríamos calificarla como una competencia técnica que abarca el conocimiento y nos ayuda a entender el mundo que nos rodea y a desarrollar competencias profesionales relevantes.
- El conocimiento procedimental, que implica aprender a hacer. Sería una competencia metodológica con la que pondríamos en práctica los conocimientos adquiridos mediante el desarrollo de las competencias correspondientes.
- Conocimiento actitudinal, que consiste en aprender a vivir juntos. Estamos hablando de una competencia social en la que las actitudes son de gran importancia. Esto implicaría hablar de enfoques de colaboración en los que los diferentes participantes obtienen beneficios concretos del trabajo conjunto.

- El conocimiento metacognitivo, que implica aprender a ser. Nos referimos a una competencia personal que nos lleva a pensar de forma autónoma y crítica, así como a comportarnos de forma responsable y justa en la vida.

En resumen, se trataría de saber y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), de saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento) y de saber ser (los valores como forma de percibir y vivir). Para Perrenoud (2004), el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Por lo tanto, hace hincapié en que las competencias no son en sí mismas conocimientos, competencias o actitudes, si bien movilizan, integran y orquestan esos recursos. Esta movilización solo es apropiada en cada situación, siempre única, aunque pueda ser tratada por analogía con otras ya conocidas. El ejercicio de las competencias requiere operaciones mentales complejas, apoyadas en patrones de pensamiento que permiten determinar y llevar a cabo una acción relativamente adaptada a la situación. Del mismo modo, las competencias profesionales se crean durante la formación, pero también a merced de la realidad cotidiana del practicante, en el desarrollo de la práctica.

Una vez definido el concepto de competencia, trataremos de aclararlo centrándonos en las variables que lo componen, aunque se trate de fragmentar un concepto que no puede considerarse más que en su totalidad. El concepto de competencia tiene un significado unitario y, aunque puede estar fragmentado, sus componentes no son elementos independientes. Ser competente implica dominar todos los elementos, no solo algunos de ellos. Así, sin perder de vista este significado integrador, si fragmentamos el concepto de competencia, encontramos cuatro características clave que definen el significado global del término.

En primer lugar, se trata de un «saber» y de un «saber hacer»: es un saber que se aplica. La competencia se manifiesta y adquiere todo su significado en la acción. Una competencia requiere conocimientos que se deben aplicar en la práctica. No estamos hablando de ejecutar algo mecánicamente, sino de transferir este conocimiento a una práctica diversificada y cambiante. Como hemos dicho anteriormente, la competencia se demuestra durante la acción, en tiempo real. Hay que tomar decisiones que guíen la acción en función del sentido que cada persona concede a los acontecimientos (acontecimientos, palabras, silencios, gestos, movimientos, etc.) que se están produciendo en ese momento.

Si hablamos de una competencia que da sentido a la acción, debemos añadir que es imprescindible poder llevarla a cabo en las distintas situaciones que puedan surgir, es decir, que sea susceptible de adaptarse a los distintos contextos. Dado que la realidad educativa es extremadamente compleja, un docente puede tener las referencias necesarias para tratar un problema de disciplina en el aula, pero será cada contexto particular el que requerirá su implantación de una forma u otra. Hablando de educación, no puede haber recetas, no hay fenómenos de causa y efecto mecánico, no hay problemas típicos que deban abordarse de la misma manera, etc. Existen situaciones y problemas con tantas variables interfiriendo que es imposible pensar en gestionarlas de una sola manera. Por lo tanto, cuando hablamos de competencias pedagógicas, estamos hablando de competencias adaptativas, transferibles y multifuncionales, que no pueden limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que deben ser capaces de reaccionar adecuadamente en diferentes contextos y en diferentes situaciones, algunas muy alejadas de la realidad.

Una tercera característica de la competencia es su carácter integrador, ya que engloba de forma natural conocimientos, procedimientos y actitudes. En otras palabras, para ser competente hay que utilizar, de manera conjunta y coordinada, conocimientos o conocimientos teóricos conceptuales, procedimientos o

conocimientos aplicativos, sin olvidar las actitudes o disposiciones motivacionales que permiten realizar una tarea. Para Perrenoud (2004), las competencias no son en sí mismas conocimientos, competencias o actitudes, aunque movilicen, integren y orquesten dichos recursos. Esta movilización solo es apropiada en cada situación, siempre única, aunque pueda ser tratada por analogía con otras ya conocidas.

Finalmente, una competencia puede ser movilizada en una situación dada (saber ser). Tener conocimientos y competencias no siempre significa ser competente. Sería un gran error reducir el concepto de competencia al conocimiento o al saber hacer (capacidad). Cuando hablamos de competencias, a veces olvidamos que no solo movilizamos conocimientos y competencias, sino que, además, y de forma totalmente interdependiente, activamos actitudes, valores, patrones de percepción, de evaluación, de anticipación y de toma de decisiones que conducen a una cierta capacidad de acción (Perrenoud, 2004).

Podemos sintetizar las ideas anteriores afirmando que la noción de competencia provoca la movilización de diferentes recursos cognitivos para hacer frente a situaciones singulares. Las competencias movilizan e integran conocimientos, formas de hacer las cosas y actitudes para ejercer una competencia, lo que significa realizar operaciones mentales complejas que permitan elegir y adaptarse lo mejor posible a la situación específica. (Parcerisa, 2006). La realidad muestra que una persona puede tener conocimientos y competencias, pero muchas veces no es capaz de movilizarlos en el contexto adecuado, en el momento pertinente o de la manera idónea. Un docente que conoce diferentes dinámicas de grupos de adolescentes, si no encuentra la dinámica que responde a un contexto específico y a la demanda de algunos estudiantes, no tiene la competencia. No es solo una cuestión de saber, sino también de poder actuar de forma coherente en diferentes contextos.

En este esfuerzo por aclarar el concepto de competencia, podemos intentar aclarar lo que significa la adquisición, la utilidad, la objetividad/subjetividad y la observabilidad de las competencias. En primer lugar, en relación con la cuestión de si las competencias se poseen o se aprenden, diríamos que las habilidades se adquieren. Son el resultado de un proceso de mejora orientado a la obtención e integración de recursos personales para adaptarlos a las posibilidades y los requerimientos del entorno profesional y/o personal. De ahí la importancia de integrarlas de forma coherente en la formación de los futuros docentes. Las competencias son útiles en la medida en la que permiten a la persona afrontar retos de mejora adaptados a sus posibilidades y contribuyen a un mejor desempeño de las tareas inherentes al trabajo. Del mismo modo, las competencias son objetivas, en la medida en la que se manifiestan en comportamientos observables, pero también son subjetivas, en tanto que dependen de la percepción humana. Aquí entran en juego las diferentes dimensiones, como la autopercepción, la metapercepción, etc. Finalmente, las competencias no son directamente observables, ya que se trata de un concepto abstracto, una inferencia, que se alcanza después de observar el comportamiento en situaciones relevantes. Según Perrenoud (2004), estamos hablando de patrones de pensamiento que no pueden observarse directamente y que solo pueden deducirse a partir de las prácticas y los objetivos de los actores.

2.3.4 Acceso a la formación por competencias: implicaciones para la enseñanza superior y la formación del profesorado

Según Mulder, Weigel y Collings (2008), la institucionalización de los planes de formación basados en competencias dentro del sistema universitario es un fenómeno reciente que ha surgido asociado a otras innovaciones epistemológicas y metodológicas. En general, el concepto de competencia se centra en el

desarrollo personal de los alumnos. En concreto, para permitirles actuar estratégica y eficazmente en determinados contextos profesionales.

Esta nueva tendencia comenzó a surgir después de la Declaración de Bolonia (1999). Aunque este breve documento se describa como el primer paso hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), existe cierto consenso en que también debería considerarse como el acto fundacional de un cambio de paradigma que consiste en vincular formación universitaria y necesidad del mercado laboral en un entorno cada vez más internacional y competitivo.

Desde esta perspectiva, se invita a las instituciones de educación superior a reconsiderar sus planes de formación en función de determinadas competencias, así como a combinar diferentes dimensiones: conocimientos, aplicaciones, aptitudes, competencias y responsabilidades, identificando al mismo tiempo los niveles de dominio para poder utilizarlos en diferentes contextos de evolución.

Para facilitar esta tarea, también es muy común que las administraciones y las instituciones de educación superior pongan a disposición de los responsables de los cursos de formación documentos e informes que les permitan precisar la naturaleza de las competencias asociadas a cada elemento de los títulos.

Con independencia del enfoque teórico que lo sustente y del campo profesional al que nos refiramos, una de las clasificaciones más conocidas en el marco de la educación superior es la clasificación derivada del proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2010). Tuning es un proyecto creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga. Uno de los puntos de referencia fue el consenso sobre los resultados del aprendizaje, las competencias y las competencias que contribuyeron a la creación del EEES. En cuanto a las competencias, este proyecto identifica dos conjuntos diferentes de competencias: competencias específicas y competencias transversales o genéricas. Las competencias específicas serían las competencias propias de una profesión o relacionadas con ella, que definirían y precisarían el perfil asociado a esa profesión y le conferirían cierta relevancia social. Por otro lado, las competencias transversales o genéricas identifican los atributos compartidos que todo profesional debería poseer para poder comportarse en su vida personal y como ciudadano. En general, se identificarían estas tres tipologías principales de competencias genéricas: competencias clave para hacer frente a cualquier proceso de aprendizaje o formación; competencias sistémicas necesarias para poder analizar y gestionar la propia acción en una situación o contexto determinado; y competencias interpersonales, esenciales para interactuar con las personas que forman parte de esa situación o contexto.

2.3.4.1 ¿Qué competencias deberían tener los docentes en la sociedad del conocimiento?

La proliferación y la diversidad de informes y estudios teóricos centrados en lograr una formación docente de calidad para docentes de calidad, basada en las necesidades educativas actuales, ha generado controversias y una cierta confusión entre las instituciones educativas y las universidades (Marina, 2017).

En este contexto, la Unión Europea ha estado trabajando en varios documentos para el desarrollo de una política de calidad en materia de formación del profesorado, con la intención de describir las principales líneas de formación y las aptitudes y competencias necesarias para los docentes (Oliver-Trobat *et al.*, 2015).

Como resultado, ahora podemos disponer de dos documentos que, dentro de un marco común, identifican y describen las competencias profesionales clave que los docentes europeos deberían poseer para llevar a cabo sus tareas, así como documentos nacionales que cumplen la misma función, pero en un

contexto particular. Es importante comenzar destacando los esfuerzos realizados por las instituciones de formación de docentes para identificar las competencias y los procesos necesarios para llevar a cabo su trabajo desde una perspectiva de calidad (Comisión Europea, 2005). En general, estos principios son los siguientes:

- Profesión altamente cualificada: garantizar que los programas de formación sean de alto nivel, que sean multidisciplinarios y que ofrezcan experiencias de formación que garanticen la adquisición de conocimientos pedagógicos y la aplicación de las competencias profesionales en diversos contextos sociales y culturales.
- Desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera docente: que le permita adquirir nuevos conocimientos y desarrollar la capacidad llevar a cabo una investigación orientada a la innovación en la educación.
- La movilidad como elemento central de los programas de educación inicial y continua: intercambio de experiencias educativas entre diferentes contextos y países.
- Colaboración con instituciones y agentes sociales de los territorios: promover la transferencia del conocimiento adquirido a través de los procesos de investigación e innovación.

Asimismo, partiendo de estos principios, la Comisión Europea (2007) elaboró un nuevo informe en el que instaba a las administraciones pertinentes a que velaran por que, en el futuro, las instituciones de formación de docentes garantizaran la capacidad:

- De enseñar eficazmente en clases heterogéneas con alumnos de diferentes orígenes sociales y culturales y con una amplia variedad de capacidades y necesidades, incluso de educación especial.
- De trabajar en estrecha colaboración con sus compañeros, padres y la comunidad en general.
- De participar en el desarrollo del centro de educación o formación en el que trabajan.
- De adquirir nuevos conocimientos e innovar a través de la reflexión y la investigación.
- De movilizar las tecnologías de la información y la comunicación en sus diversas tareas, así como en su propio desarrollo profesional continuo.
- De aprender de forma autónoma como parte de su desarrollo profesional a lo largo de su carrera.

Como puede deducirse de la sección anterior, las directrices generales deberían servir de ejemplo para que cada Estado miembro del EEES pueda adaptar el perfil de competencias del profesorado a las características y necesidades de cada país en materia de educación y de formación. Esto implica tanto la definición de las competencias profesionales generales y específicas de cada campo o asignatura, en términos de ámbitos de competencia, como el análisis de la realidad social y de las necesidades educativas de un contexto determinado; el diseño y el desarrollo curricular; el trabajo en equipo; la organización de los entornos y contextos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación; la observación de los resultados de aprendizaje o la relación con los alumnos, las familias y los agentes educativos externos.

2.3.4.2 Contextualisation des compétences et des connaissances des enseignants dans l'écosystème d'une école rurale

Para diseñar, implementar y supervisar/evaluar adecuadamente las prácticas y/o proyectos pedagógicos, es esencial conocer bien el contexto en el que interviene el docente (su «entorno»). De hecho, cada elemento del contexto puede tener una influencia directa o indirecta, positiva o negativa, en las prácticas y los proyectos de un docente. Independientemente de que la escuela sea rural o no, los componentes del entorno en el que actúan los maestros de escuela son, en general, los mismos (figura 7). El eje de esta representación lo constituyen los «actores principales» (docentes y alumnos). En la periferia de estos actores, visualizamos las instituciones relacionadas con la educación (escuelas, institutos de formación y servicios del Ministerio de Educación nacional) pero también las diferentes partes potenciales del proyecto «ajenas» a la institución escolar que pueden influir en las prácticas y los proyectos pedagógicos (familias, parientes, comunidades locales, asociaciones, etc.).

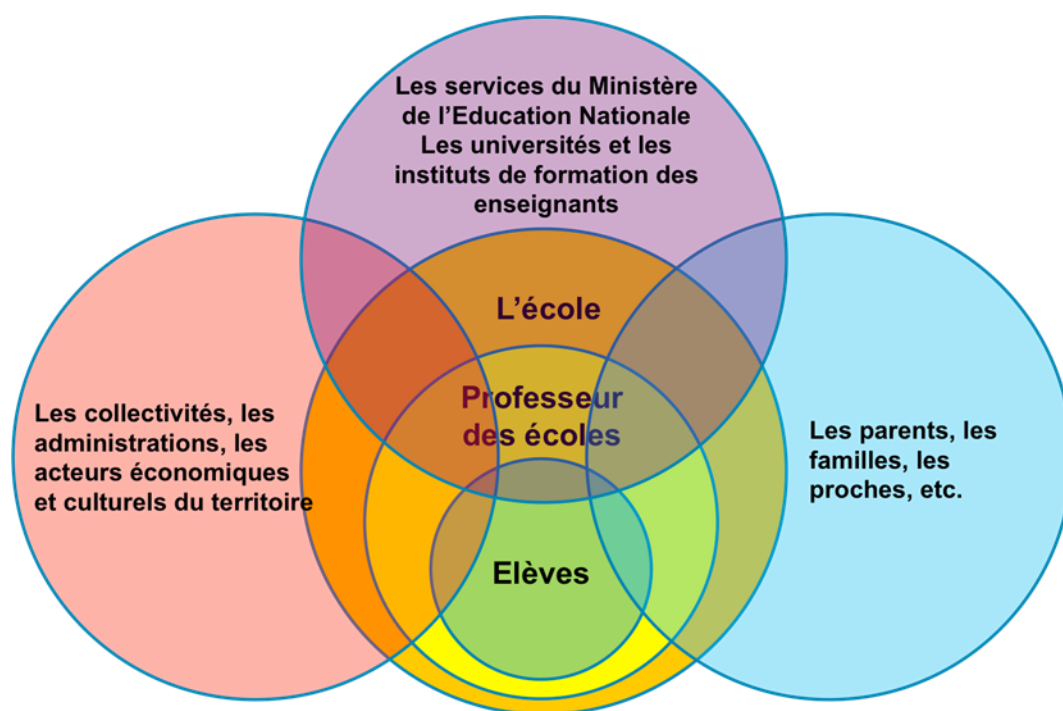


Figura 7: Vista simplificada de los componentes del entorno de un maestro de escuela.
Fuente: elaboración propia.

La figura 7 resume los elementos que componen el entorno de un docente (y de sus alumnos) y los posibles espacios de interacción entre estos ellos:

1. Interacciones docentes – alumnos;
2. Interacciones docentes – compañeros de la escuela y otros alumnos;
3. Interacciones docentes – servicios de la administración escolar;
4. Interacciones docentes – universidades e institutos de formación;

5. Interacciones docentes – padres y familias;
6. Interacciones docentes – colectividades territoriales;
7. Interacciones docentes – agentes económicos y culturales de la sociedad civil, asociaciones, etc.

El objetivo, si queremos entender cómo se puede posicionar el docente en estos espacios para realizar sus actividades con los alumnos, es definir e identificar la manera en que cada espacio puede facilitar o, por el contrario, obstaculizar las actividades del docente. La consecución de este objetivo requiere conocer las singularidades de estos elementos para poder considerar y controlar mejor su evolución (tanto por separado como en su conjunto) o sus interacciones. De hecho, todos estos factores son los que determinan la dinámica y la evolución de las prácticas y los proyectos de los docentes. Por consiguiente, que los docentes los conozcan, los dominen y los controlen es esencial para garantizar que las actividades y proyectos educativos se adapten a este entorno. Hay que entender, por lo tanto, el papel que desempeña cada «componente» del entorno en las actividades y los proyectos de los docentes y de la escuela, además de cómo interactúa con los demás y, por lo tanto, cómo puede influir en ellos. Así, si comparamos escuelas rurales y urbanas, escuelas catalanas, españolas, francesas y portuguesas, aparecerán grandes diferencias en la definición de los componentes del entorno y, por tanto, en la influencia que estos componentes tendrán en los docentes.

Nosotros proponemos de forma sistemática un modelo de posicionamiento de los componentes elementales del entorno de un docente y sus interacciones (figura 8). El entorno que rodea al docente influirá en las actividades pedagógicas que va a tener que llevar a cabo con los alumnos. El currículo marcado por el Ministerio de Educación nacional le dará el marco general para su acción. Los proyectos locales llevados a cabo por la escuela y/o con asociaciones, padres u otros socios también deberán incluirse en la programación anual. Por lo tanto, el docente tendrá que tener en cuenta las limitaciones de su organización para tener en cuenta de la mejor manera posible el lugar de los alumnos y su propio lugar en este contexto (vínculo 1; figura 8). Así, a la hora de establecer los elementos de la organización anual, el docente puede, en función de los perfiles de sus alumnos y de sus conocimientos disciplinarios y del territorio, así como de sus competencias profesionales (enfoques pedagógicos y disciplinares didácticos), desarrollar sus actividades y proyectos pedagógicos (vínculo 2; figura 8). Las actividades y los proyectos pedagógicos serán elementos tangibles y explotables para los socios, representativos de la capacidad del docente para aplicar sus conocimientos y competencias en beneficio de los alumnos (vínculo 3; Figura 8). En un contexto bien determinado y organizado, el docente podrá desarrollar sus competencias profesionales (vínculo 4; figura 8) y, de este modo, poner en marcha actividades y proyectos pedagógicos adaptados (vínculo 5; figura 8). La organización del docente deberá adaptarse en función de la evolución de estas actividades y proyectos, así como de los cambios en el entorno, puesto que el objetivo es siempre la mejora continua (vínculo 6; figura 8).

Un docente al que le falte uno de los 3 ejes no cumpliría plenamente su misión. Un docente que no tenga en cuenta total o parcialmente el eje del «entorno» podría proponer actividades «ajenas al currículo escolar» o que no se ajusten a las situaciones cotidianas de los alumnos, de modo que estos podrían tener dificultades para comprender ciertos conceptos. Del mismo modo, un docente poco sensible al eje del «alumno» propondría, por ejemplo, actividades monolíticas sin diferenciar entre alumnos, mientras que en muchos casos esto puede ser necesario. Por último, un docente con poca conciencia sobre el eje de «saberes» tendría muchas dificultades tanto para diseñar sus actividades como para llevarlas a cabo.

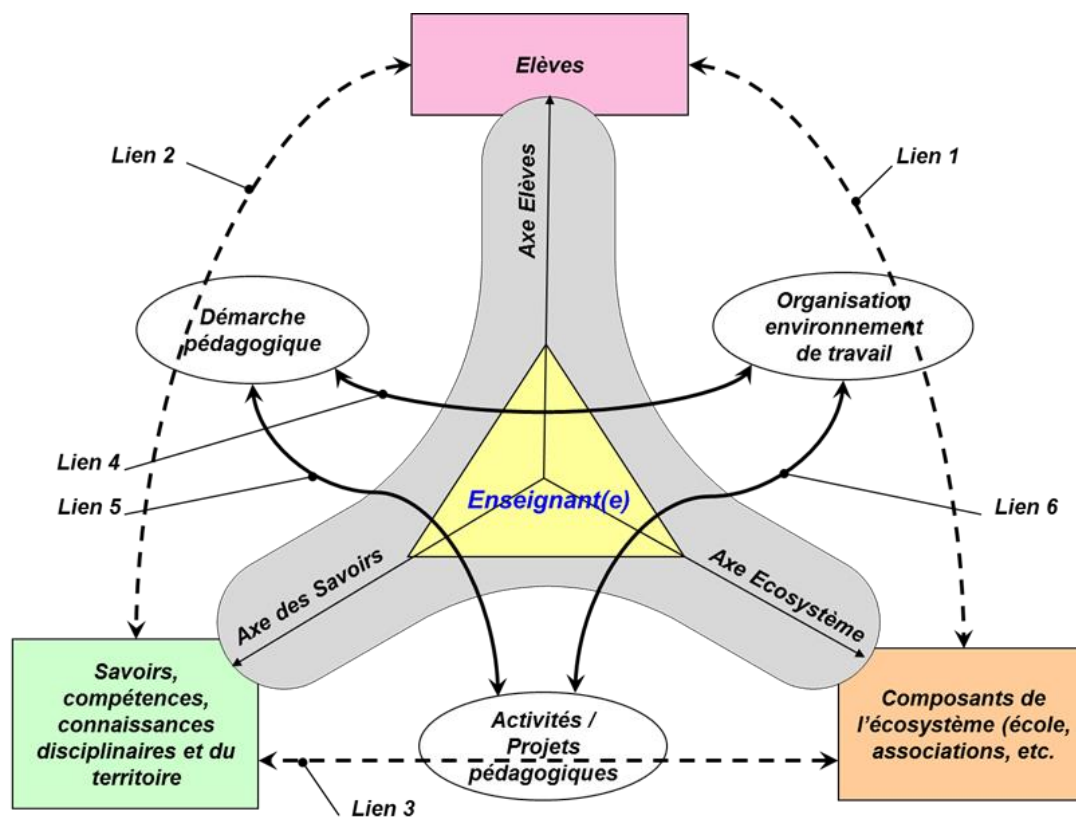



Figura 8: Modelo de factores que definen e influyen en la evolución de un proyecto.
Fuente: elaboración propia.

El gran reto del proyecto FOPROMAR en el marco de la colaboración estratégica ERASMUS+ es proporcionar los medios necesarios para definir estos componentes, su influencia en los docentes y, de este modo, desarrollar métodos, buenas prácticas, formación y herramientas para garantizar que los docentes sean eficaces y se sientan realizados en las escuelas rurales.

2.3.5 La consideración de las competencias docentes en el proyecto FOPROMAR

Todas las ideas expuestas hasta el momento suponen la justificación teórica adoptada por este proyecto (Perrenaud, 200; Eurydice, 2012; Oliver-Trovat y ot, 2015) a la hora de seleccionar y clasificar aquellas competencias docentes que deberían poseer los maestros que trabajan en territorios rurales. De este modo surge una primera clasificación en torno a tres grandes bloques de competencias dentro de las que se incluyen otras más específicas cuyos criterios de diseño y organización fueron elaborados y consensuados por el equipo de trabajo. A partir de dicha justificación teórica obtenida a su vez por la revisión del estado del arte y la colaboración de revisores y expertos externos, se obtiene la siguiente categorización en torno al concepto de competencias:

1. Profesionales, entendidas como aquellas referidas a la planificación y desarrollo docente y de proyectos educativos que atienden al contexto rural y que podemos incluir el ámbito tanto técnico como de adaptación señalado por Flück (2001); en el ámbito específico de la profesión docente y genérico, ya que incluyen competencias sistémicas necesarias para poder analizar y gestionar la propia acción en un contexto determinado (Gonzalez, J., & Wagenaar, R., 2010) y en el eje del ecosistema (figura 8).

- 
- a. Considerar las necesidades del territorio rural en la planificación docente
 - b. Considerar las características culturales del territorio rural en la planificación docente
 - c. Identificar las necesidades formativas personales con relación al territorio rural
 - d. Realizar acciones de desarrollo profesional relacionadas con las necesidades formativas detectadas
 - e. Implicar al cuerpo docente en proyectos relacionados con el territorio rural
 - f. Incluir las necesidades del territorio rural en el diseño de proyectos de innovación de la escuela
2. Diseño y desarrollo de programas curriculares que tengan en cuenta el contexto rural y que se encuentran, de acuerdo con Flück (2001) en el ámbito técnico y de adaptación, en los ámbitos específico de la profesión docente (Gonzalez, J., & Wagenaar, R., 2010), y en los ejes del alumnado y de los conocimientos (figura 8). Además, las podemos clasificar en tres ámbitos de actuación:
- a. Aquellas que determinan los objetivos de aprendizaje y seleccionan los contenidos de enseñanza en relación con el contexto rural.
 - i. Sensibilizar a los alumnos en relación con las necesidades referentes al desarrollo sostenible del territorio rural
 - ii. Desarrollar en los alumnos el conocimiento acerca de la diversidad del territorio rural
 - iii. Desarrollar en los alumnos la evaluación crítica de los valores de su territorio rural
 - iv. Relacionar los contenidos con los saberes previos de los alumnos acerca de la cultura del territorio rural.
 - b. Aquellas que seleccionan, diseñan y utilizan determinadas metodologías de enseñanza movilizadoras de un aprendizaje activo que relacione los contenidos curriculares con el contexto rural.
 - i. Establecer relaciones entre experiencias previas del alumnado relacionadas con el territorio rural y nuevos aprendizajes
 - ii. Relacionar los contenidos que se enseñan con la realidad territorial inmediata
 - iii. Proponer a los alumnos situaciones de investigación vinculadas con el territorio rural local
 - iv. Desarrollar actividades para promover el conocimiento del alumnado sobre la cultura local
 - v. Realizar actividades complementarias con el alumnado que partan del territorio rural

- vi. Tener en cuenta las características del territorio rural en la organización de los espacios y horarios de la escuela
 - vii. Utilizar en la enseñanza recursos que el territorio rural ofrece (naturales, materiales, sociales y culturales)
 - viii. Implicar en la escuela a agentes de la comunidad local
 - ix. Elaborar materiales curriculares con la participación de agentes del territorio rural
 - x. Incorporar el uso de las TIC⁸ para promover el conocimiento del territorio rural
 - xi. Emplear las TIC como elemento de comunicación entre los agentes del territorio rural
- c. Aquellas que seleccionan, diseñan y utilizan determinados métodos de evaluación en los que está presente el contexto rural.
- i. Evaluar los aprendizajes de los alumnos sobre la cultura local
 - ii. Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural.
3. Relación escuela-comunidad que son competencias de interacción con las familias y la comunidad local y que estarían en los ámbitos de organización y de relaciones personales y sociales (Flück, 2001), en el ámbito tanto específico de la profesión docente como en el genérico en cuanto que incluyen competencias interpersonales, esenciales para interactuar con las personas que forman parte de esa situación o contexto (Gonzalez, J., & Wagenaar, R., 2010) y en el eje del ecosistema (figura 9).
- a. Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo escolar e incorporar sus expectativas
 - b. Tener como objetivo de la escuela el desarrollo cultural del territorio rural
 - c. Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad
 - d. Establecer procesos de participación de las familias-comunidad en la escuela y viceversa
 - e. Implicar a las familias en actividades extracurriculares
 - f. Implicar a la comunidad local en actividades extracurriculares
 - g. Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

⁸ Hemos mantenido la terminología de Tunning, aunque en estos momentos se utilicen más los términos TAC (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación) que pueden incidir más en la interacción escuela –territorio.

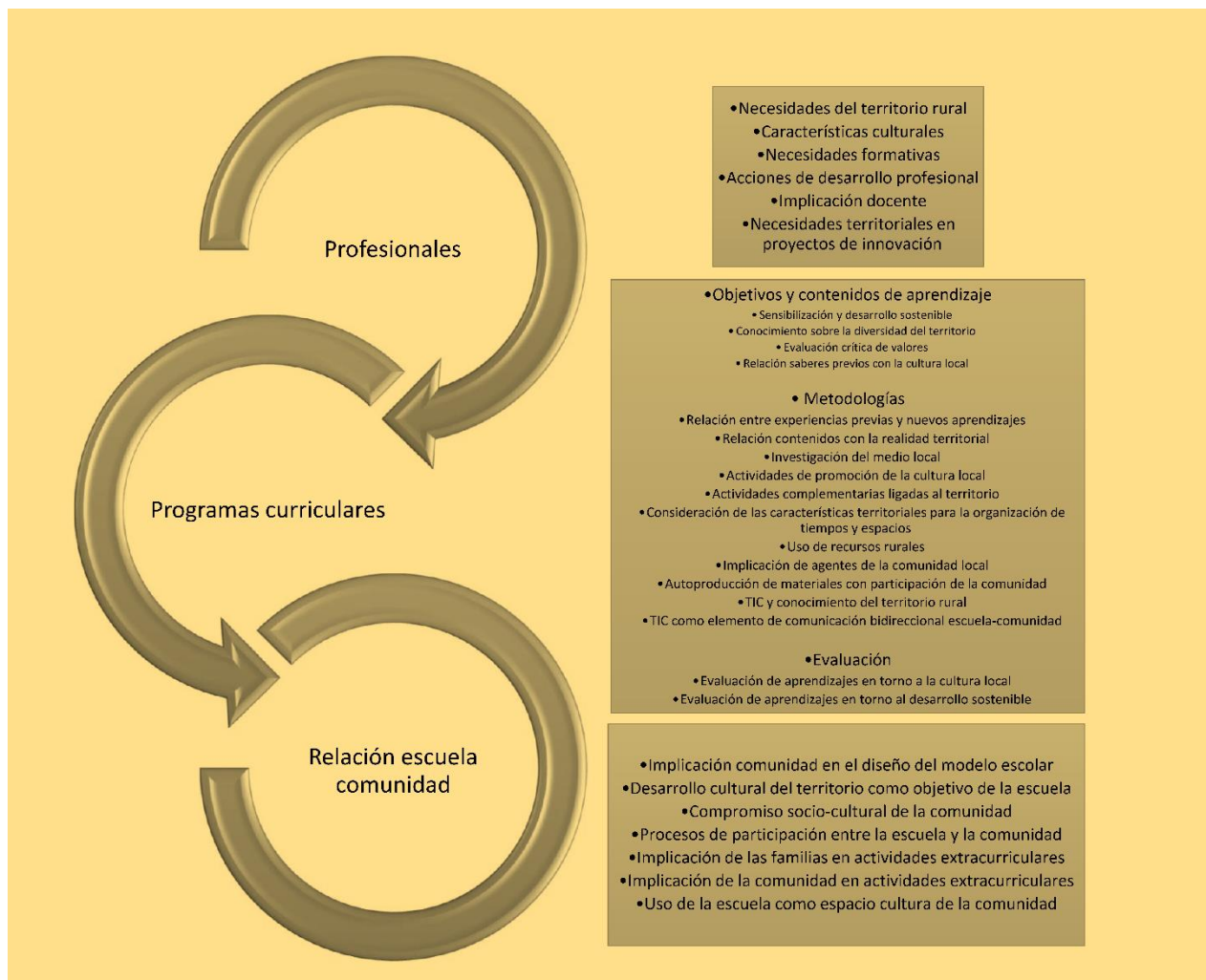


Figura 9: categorización del concepto de competencias.

Fuente: elaboración propia.

2.3.6 La consideración de los saberes docentes en el proyecto FOPROMAR

Para definir los conocimientos relacionados con el territorio que deberían poseer los maestros de las escuelas rurales, nos hemos basado en las definiciones de patrimonio material e inmaterial de la UNESCO. Hemos tomado esta decisión porque las definiciones propuestas están relativamente consensuadas y nos permiten describir todos los elementos patrimoniales de los territorios.

Con respecto al patrimonio material, la Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972, consideró dos tipos de patrimonio: el patrimonio "cultural" y el patrimonio "natural".

El patrimonio cultural concierne, según el artículo 1:

- Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumental, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cuevas y grupos de elementos que tienen un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, artístico o científico.
- Los conjuntos: grupos de edificios aislados o combinados que, por su arquitectura, unidad o integración en el paisaje, tienen un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia.
- Los sitios: obras del hombre o las obras combinadas del hombre y la naturaleza, y áreas incluyendo sitios arqueológicos, que tienen un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

El patrimonio natural concierne, según el artículo 2:

- Monumentos naturales formados por formaciones físicas y biológicas o grupos de tales formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.
- Formaciones geológicas y fisiográficas y áreas estrictamente delimitadas que constituyen un hábitat para especies animales y vegetales amenazadas, que tienen un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia o la conservación.
- Puntos naturales o espacios naturales estrictamente delimitados, que tienen un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, la conservación o la belleza natural.

Con respecto al patrimonio "inmaterial", la Convención para la Protección del Patrimonio Cultural Inmaterial adoptada por la UNESCO en 2003 propone cinco grandes "áreas" en las que se manifiesta el patrimonio cultural inmaterial:

- Tradiciones y expresiones orales, incluida la lengua como vector del patrimonio cultural inmaterial. El campo de las "tradiciones y expresiones orales" engloba formas habladas muy variadas, como proverbios, enigmas, cuentos, rimas, leyendas, mitos, cantos y poemas épicos, encantamientos, oraciones, salmodias, cantos o interpretaciones teatrales. Las tradiciones y expresiones orales se utilizan para transmitir conocimientos, valores culturales y sociales y una memoria colectiva. Desempeñan un papel esencial para mantener vivos las culturas.
- Artes escénicas. Las artes escénicas incluyen música vocal instrumental, danza y teatro, pantomima, poesía cantada y otras formas de expresión. Abarcan numerosas expresiones culturales que reflejan la creatividad humana y también se encuentran, en cierta medida, en muchos otros ámbitos del patrimonio cultural inmaterial.
- Prácticas sociales, rituales y eventos festivos. Las prácticas sociales, los rituales y los eventos festivos son actividades consuetudinarias que estructuran la vida de las comunidades y grupos, y a las que muchos de sus miembros están unidos y participan. Estos elementos son importantes porque reafirman la identidad de quienes los practican como grupo o sociedad y, tanto si se practican en público como en privado, están estrechamente vinculados a acontecimientos importantes. Las prácticas sociales, rituales y festivas pueden ayudar a marcar el paso de las estaciones, los momentos del calendario agrícola o los períodos de la vida humana. Están estrechamente vinculados a la cosmovisión de una comunidad y a la percepción de su historia y memoria. Estos pueden incluir pequeñas reuniones, así como celebraciones sociales y conmemoraciones a gran escala. Cada uno de estos subdominios es muy amplio, pero se superponen ampliamente entre sí.

- Conocimientos y prácticas sobre la naturaleza y el universo. El conocimiento y las prácticas sobre la naturaleza y el universo abarcan un conjunto de conocimientos, costumbres, prácticas y representaciones desarrolladas por las comunidades en su interacción con el medio natural. Estas formas de pensar sobre el universo se expresan en el lenguaje, las tradiciones orales, los sentimientos de arraigo a un lugar, los recuerdos, la espiritualidad y la cosmovisión. También tienen una fuerte influencia en los valores y creencias y sustentan muchas prácticas sociales y tradiciones culturales. A su vez, están formados por el entorno natural y el mundo que rodea a la comunidad.
- Conocimientos y costumbre relacionados con la artesanía tradicional. La artesanía tradicional es quizás la manifestación más material del patrimonio cultural inmaterial. Sin embargo, el Convenio de 2003 se preocupa más de las costumbres y el conocimiento que supone la artesanía que de los productos artesanales mismos. En lugar de centrarse en la preservación de la artesanía, los esfuerzos de conservación deberían centrarse en alentar a los artesanos en seguir produciendo y transmitir sus conocimientos y conocimientos a otros, especialmente dentro de la Comunidad.

Así, sobre la base de todos los elementos que describen el patrimonio material y el patrimonio inmaterial de los territorios hemos elaborado una lista de 27 conocimientos del patrimonio del territorio necesario para los profesores de las zonas rurales.

1. Conocimiento de la literatura local (cuentos, rimas, canciones o poemas).
2. Conocimiento de proverbios.
3. Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos o historias locales, etc.).
4. Conocimiento de los rituales locales.
5. Conocimiento de las creencias locales.
6. Conocimiento de los juegos locales.
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas.
8. Conocimiento de la música local.
9. Conocimiento de las danzas locales.
10. Conocimiento del teatro.
11. Conocimientos y costumbres relacionados con la artesanía.
12. Conocimiento de las prácticas sociales locales.
13. Conocimiento de eventos festivos.
14. Conocimiento de la organización social local.
15. Conocimiento de los socios institucionales locales (estado, región, departamento, ayuntamiento o funcionarios electos).
16. Conocimiento de los interlocutores institucionales culturales.
17. Conocimiento de los socios institucionales locales para salvaguardar el medio ambiente.

18. Conocimiento de asociaciones no culturales.
19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales (relacionado con la protección del medio ambiente).
20. Conocimiento del conocimiento sobre la flora y la fauna.
21. Conocimiento del patrimonio natural local (sitios naturales como paisajes o formaciones físicas, biológicas o geológicas).
22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o pesquero.
23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local (pinturas, esculturas, artesanías, instrumentos musicales, etc.).
24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artísticos locales (monedas, armas o manuscritos).
25. Conocimiento del patrimonio inmueble cultural local (arquitectura, monumentos o sitios arqueológicos).
26. Conocimiento del patrimonio industrial.
27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo.

Esta lista, presentada a profesores de los distintos países asociados del proyecto, nos ha permitido comprender mejor las necesidades, fortalezas y áreas de mejora de la formación inicial y permanente de los docentes.

3 INFORME DEL ANÁLISIS DEL DOMINIO Y VALORACIÓN DE COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS DOCENTES EN PROFESORES RURALES

Este estudio tiene por objetivo general identificar las competencias y los conocimientos del docente rural, considerados necesarios para llevar a cabo su función formativa y dinamizar la dimensión territorial de la escuela rural.

Los objetivos específicos del estudio son:

- inventariar dichas competencias y conocimientos;
- evaluar el grado de dominio y valoración de esas competencias y conocimientos por parte de los profesores del contexto rural del Alto Alentejo, en Portugal, de Aragón y Cataluña, en España, y de Aquitania, en Francia.

3.1 RESUMEN DEL INFORME

Este estudio tuvo por objetivo identificar las competencias y los conocimientos del docente rural, considerados necesarios para llevar a cabo su función formativa y dinamizar la dimensión territorial de la escuela rural. Específicamente, el estudio intentó inventariar aquellas competencias y conocimientos y evaluar su grado de dominio y valoración por parte de los profesores del contexto rural del Alto Alentejo, en Portugal, de Aragón y Cataluña, en España, y de Aquitania, en Francia.

Para alcanzar los objetivos se desarrolló, tras aplicar y estudiar un cuestionario (Cuestionario de competencias y conocimientos: profesores de escuelas rurales, CCC: PER) que evalúa el dominio y la valoración de un conjunto de competencias y conocimientos considerados necesarios para la docencia en un contexto rural. El cuestionario se aplicó a una muestra de 693 profesores de escuelas rurales, pertenecientes a una región de Portugal (Alto Alentejo), dos de España (Aragón y Cataluña) y una de Francia (Aquitania), que imparten docencia desde preescolar a secundaria, aunque mayoritariamente enseñan en el primer ciclo de escolaridad. Los datos generales y regionales del cuestionario se analizaron en términos de tendencias y variaciones de respuesta, fiabilidad y diferencias entre valoración y dominio, y de igual modo se compararon las respuestas regionales.

3.2 METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos pretendidos se formuló, aplicó y estudió el *Cuestionario de competencias y conocimientos: profesores de escuelas rurales* (CCC: PER), en el Anexo 1.

3.2.1 Cuestionario CCC: PER

El *Cuestionario de competencias y conocimientos: profesores de escuelas rurales* (CCC: PER) se compone de tres partes: I) perfil personal; II) competencias; y III) conocimientos.

La Parte I del CCC: PER (es decir, perfil personal) comprende cuestiones que buscan caracterizar al encuestado.

Específicamente, estas cuestiones inciden sobre la edad, el sexo, la actividad profesional (por ejemplo, los años de experiencia en escuelas y el contexto rural, y los niveles de enseñanza que imparte), la formación relevante a la enseñanza en contexto rural recibida (por ejemplo, el uso de recursos rurales locales), y el contexto rural en el que se introduce (es decir, el número de habitantes).

La Parte II del CCC: PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) comprende un total de 30 puntos, que describen diferentes competencias significativas relacionadas con la docencia en el contexto rural. Estas competencias fueron seleccionadas por los autores, con arreglo a su evaluación en la temática de aprendizaje/enseñanza en contexto rural y en la revisión de literatura presentada en la Introducción.

Específicamente, estos puntos describen tres tipos de competencias: 1) Profesionales; 2) de Diseño y desarrollo de programas; y 3) de Relación escuela-comunidad.

Las competencias profesionales comprenden competencias de planificación y desarrollo docente y de proyectos escolares que atienden al contexto rural. Corresponden a los siguientes puntos:

1. Considerar las necesidades del territorio rural en la planificación docente

2. Considerar las características culturales del territorio rural en la planificación docente
3. Identificar las necesidades formativas personales con relación al territorio rural
4. Realizar acciones de desarrollo profesional relacionadas con las necesidades formativas detectadas
5. Implicar al cuerpo docente en proyectos relacionados con el territorio rural
6. Incluir las necesidades del territorio rural en el diseño de proyectos de innovación de la escuela

Las competencias de Diseño y desarrollo de programas comprenden las competencias de diseño y desarrollo curricular, más particularmente: 2.1) de determinación de Objetivos y selección de Contenidos de enseñanza; 2.2) de uso de Metodologías de enseñanza; y 2.3) de empleo de métodos de Evaluación pedagógica.

2.1 Las competencias de determinación de Objetivos y selección de Contenidos de enseñanza consisten en competencias de promoción de aprendizajes sobre/en relación con el contexto rural. Corresponden a los siguientes puntos:

7. Sensibilizar a los alumnos en relación con las necesidades referentes al desarrollo sostenible del territorio rural
8. Desarrollar en los alumnos el conocimiento acerca de la diversidad del territorio rural
9. Desarrollar en los alumnos la evaluación crítica de los valores de su territorio rural
10. Relacionar los contenidos con los saberes previos de los alumnos acerca de la cultura del territorio rural

2.2 Las competencias de uso de Metodologías de enseñanza se refieren a competencias pedagógicas movilizadoras de un aprendizaje activo y de una relación entre los contenidos curriculares y el contexto rural. Corresponden a los siguientes puntos:

11. Establecer relaciones entre experiencias previas del alumnado relacionadas con el territorio rural y nuevos aprendizajes
12. Relacionar los contenidos que se enseñan con la realidad territorial inmediata
13. Proponer a los alumnos situaciones de investigación vinculadas con el territorio rural local
14. Desarrollar actividades para promover el conocimiento del alumnado sobre la cultura local
15. Realizar actividades complementarias con el alumnado que partan del territorio rural
16. Tener en cuenta las características del territorio rural en la organización de los espacios y horarios de la escuela
17. Utilizar en la enseñanza recursos que el territorio rural ofrece (naturales, materiales, sociales y culturales)
18. Implicar en la escuela a agentes de la comunidad local
19. Elaborar materiales curriculares con la participación de agentes del territorio rural
20. Incorporar el uso de las TIC para promover el conocimiento del territorio rural
21. Emplear las TIC como elemento de comunicación entre los agentes del territorio rural

2.3 Las competencias de empleo de métodos de Evaluación pedagógica consisten en competencias de evaluación de aprendizajes relacionadas con el contexto rural. Corresponden a los siguientes puntos:

22. Evaluar los aprendizajes de los alumnos sobre la cultura local
23. Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural

Las competencias de Relación escuela-comunidad son competencias de interacción con las familias y la comunidad local. Corresponden a los siguientes puntos:

24. Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo escolar e incorporar sus expectativas
25. Tener como objetivo de la escuela el desarrollo cultural del territorio rural
26. Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad
27. Establecer procesos de participación de las familias-comunidad en la escuela y viceversa
28. Implicar a las familias en actividades extracurriculares
29. Implicar a la comunidad local en actividades extracurriculares
30. Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

La tabla 5 resume la agrupación previa de los puntos anteriormente indicados e indican el número total de puntos y los puntos específicos para cada tipo de competencia.

Tabla 5: Tipos de competencias relacionadas con la docencia y puntos asociados (Parte II del CCC: PER)

Competencias	Puntos	
	N.º	N. os
1. Profesionales	6	Del 1 a 6
2. Diseño y desarrollo de programas	17	Del 7 a 23
2.1 Objetivos y contenidos	4	Del 7 a 10
2.2 Metodologías	11	Del 11 a 21
2.3 Evaluación	2	22 y 23
3. Relación escuela-comunidad	7	Del 24 a 30
General	30	Del 1 a 30

Fuente: elaboración propia.

Como se presenta en la sección de Resultados, esta agrupación previa se corroboró empíricamente por análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) de cada grupo y subgrupo, de la correlación de cada punto con el total de su grupo subgrupo y del valor del alfa con retirada del punto.

La Parte III del CCC: PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) comprende un total de 27 puntos, que describen diferentes conocimientos sobre el contexto escolar rural que se consideran significativos. Estos conocimientos fueron seleccionados por los autores, con arreglo a su evaluación en la temática del aprendizaje/enseñanza en un contexto rural y en la revisión de literatura presentada en la Introducción.

Específicamente, estos puntos describen cuatro tipos de conocimientos a continuación operacionalizados sobre: 1) las Lenguas, tradiciones y artes locales; 2) la Organización social local; 3) la Naturaleza y el medioambiente locales y 4) el Patrimonio cultural e industrial.

Los conocimientos sobre las Lenguas, tradiciones y artes locales comprenden conocimientos sobre: 1.1) las Lenguas y artes; y sobre 1.2) las Tradiciones.

1.1 Los conocimientos sobre las Lenguas y artes locales comprenden conocimientos sobre los proverbios y los dominios artísticos locales. Corresponden a los siguientes puntos:

1. Conocimiento de la literatura local (cuentos, canciones infantiles, cantos o poemas).

2. Conocimiento de los proverbios locales.
8. Conocimiento de la música local.
9. Conocimiento de los bailes locales.
10. Conocimiento del teatro local.
11. Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía local.

1.2 Los conocimientos sobre las Tradiciones locales comprenden conocimientos sobre los estándares tradicionales de pensamiento y acción locales. Corresponden a los siguientes puntos:

3. Conocimientos de la mitología local (leyendas, mitos o enigmas).
4. Conocimiento de los rituales (prácticas) locales.
5. Conocimiento de las creencias locales.
6. Conocimiento de los juegos locales.
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales.

Los conocimientos sobre la Organización social local comprenden conocimientos sobre la estructura de la sociedad local. Corresponden a los siguientes puntos:

12. Conocimiento de las prácticas sociales locales.
13. Conocimiento de los eventos festivos locales.
14. Conocimientos de la organización social local.
15. Conocimiento de la administración local.
16. Conocimiento de las instituciones culturales locales.
17. Conocimiento de las instituciones locales encargadas de la protección del medioambiente.
18. Conocimiento de otras instituciones locales (no culturales).

Los conocimientos sobre la Naturaleza y el medioambiente local comprenden conocimientos sobre el entorno natural local. Corresponden a los siguientes puntos:

19. Conocimientos de los saberes ecológicos locales (relacionados con la preservación del medioambiente).
20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y fauna locales.
21. Conocimiento del patrimonio natural local (sitios naturales como paisajes, formaciones físicas, biológicas o geológicas).
22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y ganadero local.

Los **conocimientos sobre el Patrimonio cultural e industrial** local comprenden conocimientos sobre la herencia cultural e industrial local. Corresponden a los siguientes puntos:

23. Conocimiento del patrimonio artístico mueble local (pinturas, esculturas, artesanía, instrumentos musicales, vestimenta o joyería, etc.).
24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local (monedas, armas o manuscritos, etc.).
25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local (arquitectura, monumentos o sitios arqueológicos, etc.).
26. Conocimiento del patrimonio industrial local.
27. Conocimiento del patrimonio cultural subterráneo/subacuático local (ruinas, restos de buques, etc.).

La Tabla 6 resume la agrupación previa de puntos antes referido de la Parte III, e indica el n.º total de puntos y los puntos específicos para cada tipo de conocimiento.

Tabla 6: Tipos de conocimientos relacionados con la docencia y puntos asociados (Parte III del CCC: PER).

Conocimientos	Puntos	
	N.º	N.os
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	Del 1 a 11
1.1 Lenguas y artes	6	1, 2, 8, 9, 10 y 11
1.2 Tradiciones	5	Del 3 a 7
2. Organización social	7	Del 12 a 18
3. Naturaleza y medioambiente	4	Del 19 a 22
4. Patrimonio cultural e industrial	5	Del 23 a 27
General	27	Del 1 a 27

Fuente: elaboración propia.

Como se presenta en la sección de Resultados, esta agrupación previa se corroboró empíricamente por análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach), de la correlación de cada punto como el total de su grupo y del valor del alfa con retirada del punto.

La respuesta a los puntos de las Partes II y III del cuestionario implica indicar el grado de dominio y el grado de valoración para cada competencia o conocimiento descrito en el punto, a través de una escala de 4 puntos (1: nada; 2: reducido; 3: medio; 4: elevado). En cada una de estas partes se facilitó también la opción de indicar otras competencias u otros conocimientos que los participantes consideraran relevantes y que no estuvieran contemplados en los puntos previamente presentados.

Además de los puntos a los que contestaron en la escala de 4 puntos indicada, las Partes II y III incluyen, respectivamente, una pregunta de respuesta abierta que solicita la indicación de otras competencias y conocimientos relacionados con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales, que eventualmente se consideren omitidos del cuestionario.

El cuestionario fue evaluado previamente y traducido a portugués, castellano, catalán y francés.

3.2.2 Proceso de recogida de datos

Al finalizar la elaboración del cuestionario en los cuatro idiomas, este se facilitó en formato *Google Forms* y se permitió a los participantes la posibilidad de responder en línea.

Las respuestas al cuestionario se obtuvieron entre mayo de 2018 y marzo de 2019.

El cuestionario es anónimo, se aplicó bajo consentimiento informado y una comisión de deontología aprobó el proyecto.

3.2.3 Participantes

La muestra que respondió al cuestionario estaba constituida por profesores rurales de cuatro regiones de países de la UE: Alto Alentejo (Portugal), Aquitania (Francia), Cataluña (España) y Aragón (España). Esta muestra contiene un total de 693 participantes (161 del Alto Alentejo, 115 de Aquitania, 276 de Cataluña y 141 de Aragón), todos profesores que trabajan en escuelas implantadas en contextos rurales, de los cuales 561 son del sexo femenino (81 %) y 132 del sexo masculino (19 %), con edades entre los 22 y los 64 años ($M = 44,07$, $DE = 9,00$) y con experiencia de trabajo en escuelas pertenecientes a un contexto rural entre 0 y 40 años ($M = 13,92$, $DE = 9,43$).

De los 161 participantes del Alto Alentejo, 132 son de sexo femenino (82,0 %) y 29 son de sexo masculino (18,0 %), con edades entre los 26 y los 64 años ($M = 49,07$, $DE = 7,44$) y con experiencia laboral en escuelas pertenecientes a un contexto rural entre 0 y 39 años ($M = 16,55$, $DE = 10,91$).

De los 115 participantes de Aquitania, 94 son de sexo femenino (81,7 %) y 21 son de sexo masculino (18,3 %), con edades entre los 22 y los 59 años ($M = 41,10$, $DE = 8,12$) y con experiencia laboral en escuelas pertenecientes a un contexto rural entre 1 y 36 años ($M = 15,75$, $DE = 7,82$).

De los 276 participantes de Cataluña, 241 son de sexo femenino (87,3 %) y 35 son de sexo masculino (12,7 %), con edades entre los 24 y los 64 años ($M = 44,07$, $DE = 9,29$) y con experiencia laboral en escuelas pertenecientes a un contexto rural entre 0 y 40 años ($M = 12,37$, $DE = 9,04$).

Por último, de los 141 participantes de Aragón, 94 son de sexo femenino (66,7 %) y 47 de sexo masculino (33,3 %), con edades entre los 25 y los 60 años ($M = 40,79$, $DE = 8,21$) y con experiencia laboral en escuelas pertenecientes a un contexto rural de entre 0 y 37 años ($M = 12,47$, $DE = 8,86$).

Estas y otras características de la muestra general y sus submuestras regionales pueden consultarse en la Tabla 7 que aparece a continuación.


3.2.4 Proceso de análisis de datos

El análisis de las respuestas al cuestionario se realizó empleando el programa IBM SPSS Statistics 24. Los datos totales y los recogidos en cada una de las regiones se analizaron independientemente, con el mismo procedimiento del análisis, que se encuentra descrito a continuación⁹.

En primer lugar, se realizaron estadísticas descriptivas (es decir, media; mediana; desvío estándar; varianza; asimetría; curtosis) para el total y para cada punto de la Parte I (es decir, competencias) y de la Parte III (es decir, conocimientos) del cuestionario (y para ambas vertientes del dominio de la valoración en cada escala).

A continuación, se calcularon las diferencias entre las medias del dominio y la valoración del total y de punto de las Parte II y III, para obtener un índice de las áreas en las que los profesores en contexto rural

⁹ Los procesos presentados se aplicaron primero a una submuestra preliminar de 308 profesores rurales de las 4 regiones, para evaluar la necesidad (que se reveló inexistente) de modificar el cuestionario.



sienten mayor necesidad de formación (con el objetivo de proporcionar informaciones relevantes para la elaboración de un plan de formación, uno de los objetivos de este proyecto).

Luego, se realizaron análisis de fiabilidad de cada grupo y subgrupo de puntos (indicados encima en la descripción del cuestionario), a través del cálculo de su consistencia interna (alfa de Cronbach), de las correlaciones punto-total y de la consistencia interna (alfa de Cronbach) con retirada de cada punto.

Tabla 7: Características de la muestra general y de sus submuestras regionales.

		Total	Alto Alentejo	Aquitania	Aragón	Cataluña
N.º		693	161	115	141	276
Sexo	F	561 81 %	132 82 %	94 81.7 %	94 66.7 %	241 87.3 %
	M	132 19 %	29 18 %	21 18.3 %	47 33.3 %	35 12.7 %
Edad	Mín.-Máx.	22-64	26-64	22-59	25-60	24-64
	M/DE	44,07/ 9,00	49,07/ 7,44	41,10/ 8,12	40,79/ 8,21	44,07/ 9,29
Experiencia en contexto rural	Mín.-Máx.	0-40	0-39	1-36	0-37	0-40
	M/DE	13,92/ 9,43	16,55/ 10,91	15,75/ 7,82	12,47/ 8,67	12,37/ 9,04
Experiencia en la escuela rural	M/DE	8,79/ 7,96	10,39/ 10,30	7,54/ 5,98	6,91/ 6,81	9,34/ 7,43
Contrato definitivo		553 79.8 %	120 74.5 %	115 100 %	91 64.5 %	227 82.2 %
Ganas de trabajar en la escuela rural		642 92.6 %	144 89.4 %	106 92.2 %	131 92.9 %	261 94.6 %
Población del área rural donde imparte docencia	<100	25 3.6 %	2 1.2 %	0	14 9.9 %	9 3.3 %
	100-500	253 36.5 %	2 1.2 %	68 59.1 %	63 44.7 %	120 43.5 %
	500-1000	196 28.3 %	25 15.5 %	29 25.2 %	34 24.1 %	108 39.1 %
	>1000	219 31.6 %	132 82 %	18 15.7 %	30 21.3 %	39 14.1 %
Nivel de enseñanza que imparte	Preescolar	141 20.4 %	9 5.6 %	38 33 %	26 18.4 %	68 24.6 %
	Primer ciclo	434 62.5 %	53 33 %	58 50.3 %	115 81.6 %	208 75.4 %
	Segundo ciclo	90 12.9 %	39 24.2 %	51 44.3 %	0	0
	Tercer ciclo	84 12 %	84 52.5 %	0	0	0
	Secundaria	47 6.7 %	47 29.2 %	0	0	0
Formación sobre contexto rural		210 30.3 %	22 13.7 %	7 6.1 %	53 37.6 %	128 46.4 %
Formación sobre uso de recursos del contexto rural		137 19.8 %	27 16.8 %	13 11.3 %	35 24.8 %	62 22.5 %

Fuente: elaboración propia.

Se realizaron estadísticas descriptivas (es decir, media; desvío estándar; varianza) para el total y para cada grupo y subgrupo de puntos de la Parte I (es decir, competencias) y de la Parte III (es decir, conocimientos) del cuestionario (y para ambas vertientes del dominio y la valoración en cada escala).

Para poder realizar una comparación de los datos entre las cuatro regiones, se creó una nueva base de datos donde se incluirían las respuestas de 460 del total de participantes, 115 de cada región (usando como referencia el número de respuestas obtenidas en Aquitania, región con el menor número), de los cuales 354 son de sexo femenino (77,0 %) y 106 de masculino (33,0 %), con edades entre los 22 y los 63 ($M = 43,78$, $DE = 8,83$) y con experiencia laboral en escuelas pertenecientes a un contexto rural de entre 0 y 40 años ($M = 14,82$, $DE = 9,19$). Los procedimientos de análisis anteriormente citados se realizaron, de igual modo, para esta muestra. Asimismo, se calcularon las medias de cada escala y subescala (en las vertientes del dominio y la valoración) para los 115 participantes de cada región usadas en esta muestra, con el fin de realizar comparaciones entre estos resultados y los resultados generales.

3.3 RESULTADOS

3.3.1 Competencias de docencia rural

3.3.1.1 Competencias generales de docencia rural

Los resultados referentes a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la Tabla 8.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 10 y 11.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 8; figura 10) se puede observar que los resultados varían entre 2,49 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, en la escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 3,08 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*). La mayoría de las competencias (28) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,49 y 2,97) y las restantes competencias (10) muestran un dominio de 3,0 *medio* o ligeramente superior (entre 3,02 y 3,08). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el Dominio de competencias es de 2,78 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 8), se puede observar que, para la mayoría de las competencias (27), el resultado corresponde a 3,0 *medio*, mientras que, para las restantes competencias (3), el resultado corresponde a 2,0 *reducido*. Así, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de competencias (tabla 8), se puede observar que los resultados varían entre 0,58 y 0,87. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,39.

Tabla 8: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom}	-
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}	
1	2.83	3	.77	.59	-.41	-.01	3.33	3	.73	.54	-.92	.47	-.50	
2	2.95	3	.76	.58	-.42	-.07	3.43	4	.68	.47	-1.07	1.02	-.48	
3	2.71	3	.82	.67	-.23	-.42	3.34	3	.74	.55	-.99	.67	-.63	
4	2.56	3	.86	.74	-.07	-.64	3.31	3	.73	.53	-.89	.56	-.75	
5	2.84	3	.85	.73	-.43	-.37	3.46	4	.70	.48	-1.26	1.52	-.62	
6	2.78	3	.88	.77	-.32	-.58	3.46	4	.67	.45	-1.12	1.14	-.68	
7	2.88	3	.85	.72	-.37	-.48	3.53	4	.65	.42	-1.24	1.19	-.65	
8	2.97	3	.78	.61	-.30	-.51	3.54	4	.62	.38	-1.23	1.49	-.57	
9	2.89	3	.85	.72	-.35	-.53	3.48	4	.69	.47	-1.25	1.32	-.59	
10	2.93	3	.80	.65	-.39	-.33	3.50	4	.65	.43	-1.22	1.51	-.57	
11	2.89	3	.79	.62	-.27	-.43	3.47	4	.67	.44	-1.07	.70	-.58	
12	2.95	3	.80	.64	-.37	-.40	3.46	4	.68	.46	-1.14	1.02	-.51	
13	2.82	3	.86	.74	-.22	-.68	3.45	4	.68	.47	-1.13	1.13	-.63	
14	3.02	3	.77	.60	-.38	-.39	3.53	4	.63	.40	-1.32	1.95	-.51	
15	2.83	3	.89	.80	-.38	-.59	3.37	4	.77	.59	-1.18	1.09	-.54	
16	2.92	3	.85	.72	-.34	-.62	3.42	4	.73	.53	-1.10	.74	-.50	
17	3.08	3	.80	.64	-.50	-.37	3.64	4	.57	.32	-1.52	2.45	-.56	
18	2.93	3	.86	.74	-.39	-.59	3.52	4	.66	.43	-1.35	1.85	-.59	
19	2.50	2	.89	.79	.40	-.72	3.28	3	.76	.57	-.88	.43	-.78	
20	2.70	3	.89	.79	-.24	-.66	3.32	3	.76	.57	-.93	.42	-.62	
21	2.67	3	.93	.86	-.16	-.84	3.28	3	.79	.63	-.91	.26	-.61	
22	2.49	2	.87	.76	.10	-.67	3.08	3	.85	.73	-.60	-.40	-.59	
23	2.53	3	.87	.75	-.06	-.66	3.22	3	.79	.62	-.76	.01	-.69	
24	2.51	2	.90	.81	.02	-.76	3.17	3	.84	.71	-.75	-.17	-.68	
25	2.57	3	.87	.76	-.11	-.66	3.21	3	.77	.60	-.80	.35	-.64	
26	2.76	3	.89	.80	-.26	-.69	3.27	3	.79	.62	-.93	.39	-.51	
27	2.91	3	.89	.80	-.40	-.67	3.43	4	.73	.54	-1.23	1.22	-.52	
28	2.76	3	.91	.83	-.24	-.78	3.31	3	.78	.61	-.94	.30	-.55	
29	2.70	3	.90	.80	-.15	-.76	3.27	3	.79	.62	-.89	.25	-.57	
30	2.63	3	.93	.87	-.14	-.87	3.21	3	.85	.72	-.96	.33	-.58	
T.	2.78	3	.62	.39	-.28	-.15	3.38	3	.53	.28	-.94	1.10	-.60	

Nota: P = puntos; T= Todos (medias); M = media; Med = mediana; DE = desviación estándar; σ^2 = variación; Asi = asimetría; Cur = curtosis; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media y el dominio de la valoración

Fuente: elaboración propia.

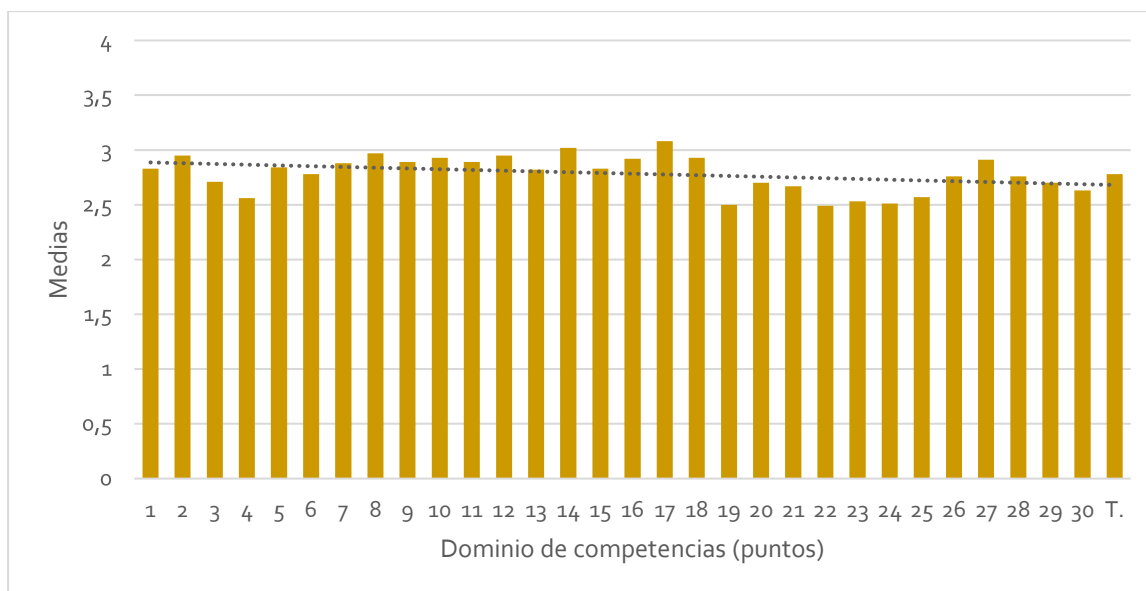


Figura 10: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

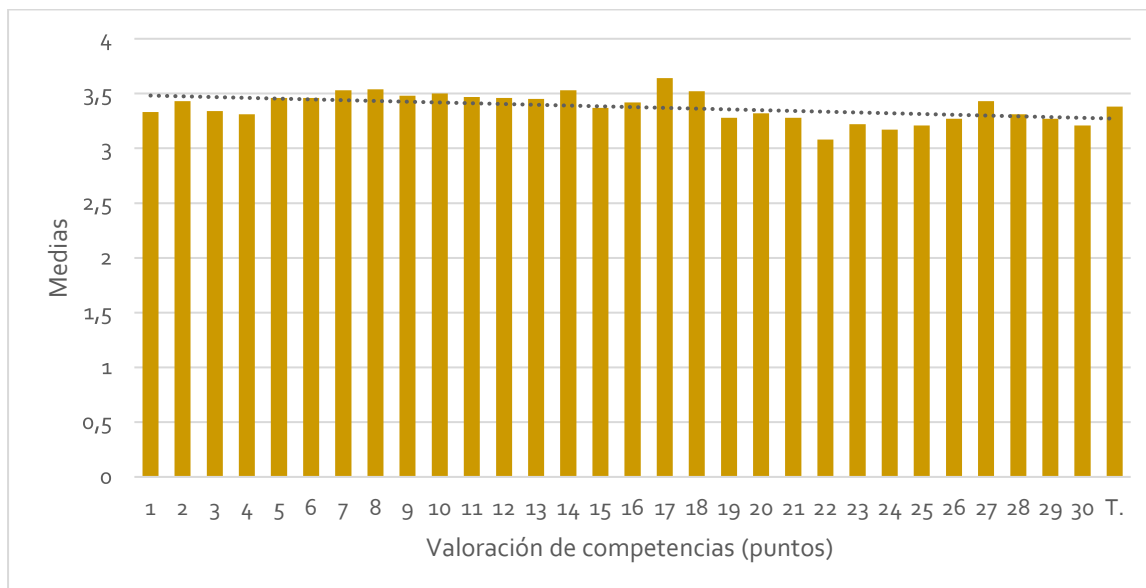


Figura 11: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de competencias (Tabla 8), se puede observar que los resultados varían entre 0,58 y 0,87. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a - ,28 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Dominio de competencias (tabla 8), se puede observar que los resultados difieren todos de 0 (y varían entre -0,50 y 0,40), y presentan todos una distribución asimétrica. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,28 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de competencias (tabla 8), se puede observar que todos los puntos presentan una curtosis platicúrtica, con resultados entre -0,01 y -0,87. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,15 (curtosis platicúrtica).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de Valoración de competencias (tabla 8; figura 11), se puede observar que los resultados varían entre 3,08 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*) y 3,64 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). Así, todas las competencias presentan una valoración entre el 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, la media de Valoración de competencias es de 3,38 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*).

Considerando los valores de media de los puntos de Valoración de competencias (tabla 8), se puede observar que, para la mayoría de las competencias (16), el resultado corresponde a 4,0 *elevado*, mientras que las restantes competencias (14) corresponde a 3,0 *medio*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar los puntos de Valoración de competencias (tabla 8), se puede observar que los resultados varían entre 0,57 y 0,85. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,53.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Valoración de competencias (tabla 8), se puede observar que los resultados varían entre 0,38 y 0,73. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a ,28.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de competencias (tabla 8), se puede observar que los resultados difieren todos de 0 (y están entre -0,60 y -1,52), y presentan todos una distribución asimétrica. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,94 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Valoración de competencias (tabla 8), se puede observar que la mayoría de las competencias (28) presenta una curtosis leptocúrtica, con resultados entre 0,01 y 2,45, mientras que las restantes competencias (2) presentan una curtosis platicúrtica, con los resultados de -0,17 y de -0,40. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 1,10 (curtosis leptocúrtica).

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y de valoración de las competencias para cada uno de los puntos (tabla 1), se puede destacar que estas diferencias son todas negativas, el punto 2 es el que presenta la diferencia menos acentuada (-0,48) y el punto 4 es el que presenta la diferencia más acentuada (-0,75). De igual modo, se puede constatar que, considerando la totalidad de ambas escalas, esta diferencia es de -0,60.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach: α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 9.

Tabla 9: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC: PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Escala y subescalas de competencias	N.º	Dominio	Valoración
1. Profesionales	6	.88	.90
2. Diseño y desarrollo de programas	17	.95	.95
2.1 Objetivos y contenidos	4	.89	.87
2.2 Metodologías	11	.93	.93
2.3 Evaluación	2	.85	.86
3. Relación escuela-comunidad	7	.92	.92
Escala	30	.97	.97

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de la consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Dominio de competencias (tabla 9), se puede observar que dicha consistencia es elevada, pues es igual o superior a 0,85.

Por otro lado, considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Valoración de competencias (tabla 9) se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, por ser igual o superior a 0,86.

Los resultados del análisis de la correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva pueden consultarse de las tablas 10 a 15.

Tabla 10: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.68	.86	.72	.89
2	.69	.86	.79	.88
3	.66	.86	.76	.88
4	.69	.86	.73	.89
5	.71	.86	.73	.89
6	.71	.86	.68	.89

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 10, en la subescala 1 (Profesionales), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,66 y 0,71 en el caso del dominio y entre 0,68 y 0,79 en la valoración, mientras que la retirada de cualquier punto no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 11: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado

7	.74	.95	.69	.95
8	.77	.95	.73	.95
9	.74	.95	.73	.95
10	.75	.95	.73	.95
11	.74	.95	.74	.95
12	.75	.95	.73	.95
13	.76	.95	.72	.95
14	.78	.95	.77	.95
15	.74	.95	.72	.95
16	.70	.95	.71	.95
17	.75	.95	.75	.95
18	.72	.95	.72	.95
19	.66	.95	.67	.95
20	.65	.95	.63	.95
21	.63	.95	.69	.95
22	.69	.95	.67	.95
23	.72	.95	.67	.95

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 11, en la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,63 y 0,78 en el dominio y entre 0,63 y 0,77 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 12: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.76	.85	.71	.84
8	.79	.84	.74	.83
9	.77	.85	.74	.83
10	.69	.88	.71	.84

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 12, en la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,69 y 0,79 en el caso del dominio y entre 0,71 y 0,74 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 13: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
11	.70	.92	.71	.92

12	.73	.92	.70	.92
13	.75	.92	.72	.92
14	.77	.92	.77	.92
15	.74	.92	.73	.92
16	.71	.92	.69	.92
17	.77	.92	.76	.92
18	.73	.92	.73	.92
19	.66	.93	.68	.92
20	.65	.93	.64	.92
21	.62	.93	.69	.92

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 13, en la subescala 2.2 (Metodologías), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,62 y 0,77 en caso del dominio y entre 0,64 y 0,77 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 14: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
22	.74	-	.75	-
23	.74	-	.75	-

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 14, en la subescala 2.3 (Evaluación), las correlaciones punto-total se elevan todas, y se fijan en 0,74 para el dominio y en 0,75 en la valoración.

Tabla 15: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
24	.70	.91	.70	.92
25	.72	.91	.74	.91
26	.76	.91	.81	.91
27	.78	.91	.82	.91
28	.78	.91	.74	.91
29	.81	.90	.81	.91
30	.73	.91	.71	.92

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 15, en la subescala 3 (Relación escuela-comunidad), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,70 y 0,81 en el caso del dominio y entre 0,70 y 0,82 en la

valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y varianzas de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 16.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 12 y 13.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de competencias (tabla 16; figura 12) se puede observar un valor de 2,78 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). También se puede observar que, para las subescalas, dicho dominio varía entre 2,51 y 2,92 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). La subescala de valor más reducido es la 2.3. (Evaluación), seguida de 3. (Relación escuela-comunidad), de 1 (Profesionales), de 2 (Diseño y desarrollo de programas), de 2.2. (Metodologías) y de 2.1. (Objetivos y contenidos).

Tabla 16: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Competencias (subescalas y escala)	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom} -
		M	DE	σ ²	M	DE	σ ²	M _{Val}
1. Profesionales	6	2.78	.65	.68	3.39	.58	.50	-.61
2. Diseño y desarrollo de programas	17	2.82	.64	.71	3.42	.52	.50	-.60
2.1 Objetivos y contenidos	4	2.92	.71	.67	3.51	.55	.42	-.59
2.2 Metodologías	11	2.85	.65	.72	3.43	.53	.49	-.58
2.3 Evaluación	2	2.51	.81	.76	3.15	.77	.68	-.64
3. Relación escuela-comunidad	7	2.69	.74	.81	3.27	.66	.63	-.58
Escala	30	2.78	.62	.73	3.38	.53	.53	-.60

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ²= variación; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

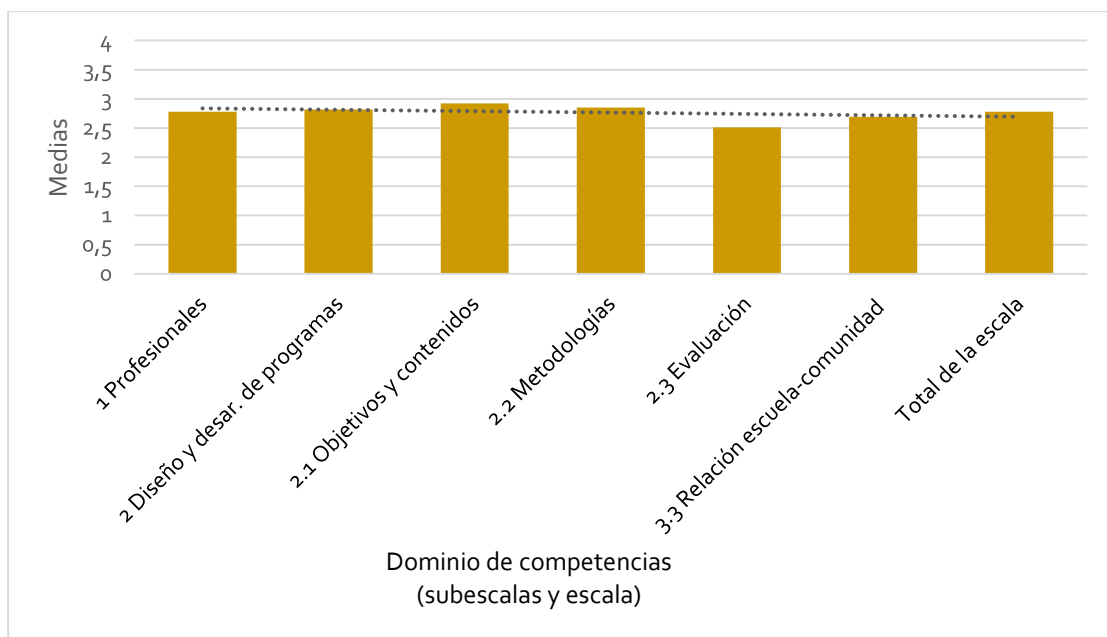


Figura 12: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

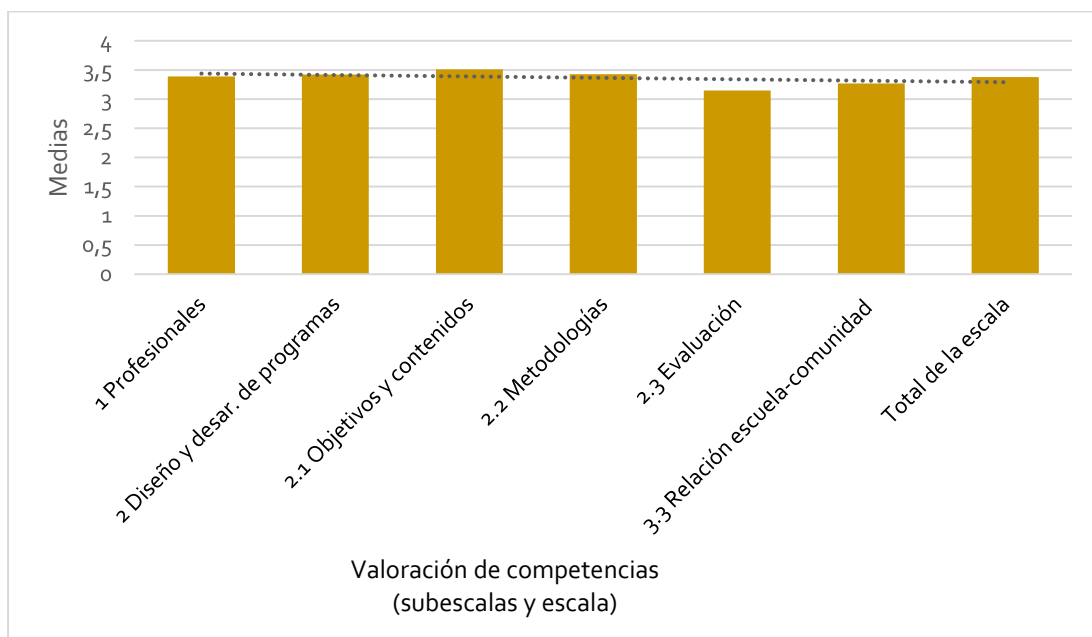


Figura 13: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II de CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de desvío estándar de la escala de Dominio de competencias (tabla 16) se puede observar un valor de 0,62. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,64 y 0,81.

Considerando el valor de la varianza de la escala de Dominio de competencias (tabla 16) se puede observar un valor de 0,73. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,67 y 0,81.

Por otro lado, considerando los valores de media de la escala de Valoración de competencias (tabla 16; figura 13), se puede observar un valor de 3,38 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). También se puede observar que para las subescalas dicho dominio varía entre 3,15 y 3,51 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). Tal como para el caso del Dominio, la subescala de valor más reducido es la 2.3. (Evaluación), seguida de 3. (Relación escuela-comunidad), de 1 (Profesionales), de 2 (Diseño y desarrollo de programas), de 2.2. (Metodologías) y de 2.1. (Objetivos y contenidos).

Considerando el valor del desvío estándar de la escala de Valoración de competencias, (tabla 16) se puede observar un valor de 0,53. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,52 y 0,77.

Considerando el valor de varianza de la escala de Valoración de competencias (tabla 16) se puede observar un valor de 0,53. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,42 y 0,68.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de las competencias para las respuestas de la escala (tabla 16), se puede observar un valor de -0,60. También se puede observar para las subescalas que todas las diferencias son negativas, y varían entre -0,58 y -0,64. De este modo, la diferencia más acentuada corresponde a la subescala 2.3 (Evaluación), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 2.2 (Metodologías).

Finalmente, se identificaron las siguientes competencias, evaluadas por la pregunta libre del cuestionario: de gestión de clases multinivel/multicultural; de difusión de investigación y trabajo realizado por los alumnos y comunidad; de difusión externa del contexto escolar rural; de promoción de la identidad rural; y de promoción de la relación de la escuela con las universidades/instituciones especializadas en la educación rural.

3.3.1.2 Síntesis

Atendiendo a los resultados principales en su totalidad, el dominio de competencias relacionadas con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en una escala de: *nada – reducido – medio – elevado*), con una variación reducida de los resultados. Las competencias de los resultados de dominio más elevado son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden descendiente de las de Metodologías, de las de Diseño y desarrollo de programas, de las de Profesionales, de las de Relación escuela-comunidad y, por último, de las de Evaluación. Por otro lado, también en su totalidad, la valoración de las mismas competencias tiende a ser más elevada, y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Las competencias de los resultados de valoración más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las Metodologías, de las Diseño y desarrollo de programas, de las de Profesionales, de las de Relación escuela-comunidad y, finalmente, de las de Evaluación. Todas las competencias son más valoradas que dominadas.

3.3.2 Competencias regionales de docencia rural

3.3.2.1 Alto Alentejo, Portugal

Los resultados referentes a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 10.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 5 y 6.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 17; figura 14) se puede observar que los resultados varían entre 2,58 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, en la escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 3,13 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*). La mayoría de las competencias (20) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,58 y 2,99) y las restantes competencias (10) muestran un dominio de 3,0 *medio* o ligeramente superior (entre 3,00 y 3,13). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el Dominio de competencias es de 2,89 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 17), se puede observar que, para todas las competencias, el resultado corresponde a 3,0 *medio* y que así en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de competencias (tabla 17), se puede observar que los resultados varían entre 0,76 y 0,94. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,68.

Tabla 17: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom} –
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}
1	2.71	3	.83	.68	-.49	-.17	3.25	3	.75	.56	-.89	.74	-.54
2	2.87	3	.82	.66	-.60	.11	3.35	3	.68	.47	-.93	1.08	-.48
3	2.77	3	.83	.69	-.41	-.26	3.25	3	.73	.54	-.81	.57	-.48
4	2.68	3	.89	.78	-.36	-.52	3.29	3	.75	.56	-.98	.95	-.61
5	2.80	3	.89	.79	-.45	-.43	3.39	3	.71	.50	-1.03	.93	-.59
6	2.77	3	.94	.89	-.43	-.66	3.43	4	.67	.45	-1.01	.93	-.66
7	3.01	3	.87	.76	-.71	-.05	3.55	4	.60	.36	-1.17	1.25	-.54
8	3.07	3	.84	.70	-.65	-.13	3.56	4	.64	.41	-1.31	1.20	-.49
9	3.13	3	.82	.66	-.74	.11	3.58	4	.58	.33	-1.20	1.53	-.45
10	3.06	3	.80	.63	-.64	.12	3.54	4	.62	.39	-1.18	1.08	-.48
11	3.01	3	.81	.66	-.59	-.03	3.51	4	.62	.39	-1.05	.83	-.50
12	3.07	3	.76	.58	-.64	.32	3.53	4	.60	.36	-1.09	1.07	-.46
13	2.98	3	.83	.69	-.49	-.31	3.52	4	.64	.41	-1.15	.85	-.54
14	3.12	3	.77	.59	-.71	.37	3.59	4	.59	.34	-1.30	1.69	-.47
15	2.87	3	.85	.71	-.38	-.43	3.37	3	.69	.47	-.86	.50	-.50
16	2.87	3	.85	.73	-.42	-.38	3.35	3	.72	.52	-.84	.16	-.48
17	3.06	3	.84	.71	-.63	-.19	3.57	4	.58	.33	-1.17	1.46	-.51

18	3.01	3	.86	.74	-.60	-.24	3.46	4	.73	.53	-1.36	1.70	-.45
19	2.64	3	.92	.84	-.10	-.82	3.27	3	.83	.69	-.95	.20	-.63
20	2.99	3	.87	.76	-.66	-.13	3.46	4	.67	.45	-.98	.33	-.47
21	2.94	3	.84	.71	-.26	-.77	3.37	3	.71	.51	-.90	.28	-.43
22	2.76	3	.88	.78	-.40	-.48	3.28	3	.78	.60	-.94	.52	-.52
23	2.73	3	.90	.81	-.42	-.52	3.35	3	.73	.53	-1.04	1.03	-.62
24	2.58	3	.90	.81	-.16	-.71	3.18	3	.81	.65	-.70	-.12	-.60
25	2.72	3	.86	.74	-.32	-.47	3.30	3	.70	.49	-.83	.72	-.58
26	2.87	3	.85	.73	-.36	-.49	3.35	3	.71	.51	-.85	.24	-.48
27	3.00	3	.83	.69	-.47	-.39	3.47	4	.68	.46	-1.28	1.77	-.47
28	2.91	3	.91	.83	-.48	-.57	3.49	4	.70	.49	-1.36	1.67	-.58
29	2.89	3	.88	.78	-.34	-.68	3.46	4	.71	.50	-1.25	1.36	-.57
30	2.91	3	.86	.74	-.30	-.68	3.44	4	.70	.49	-1.19	1.36	-.53
T	2.89	3	.68	.46	-.64	.10	3.42	4	.54	.29	-1.16	1.70	-.53

Nota: P = puntos; T= Todos (medias); M = media; Med = mediana; DE = desviación estándar; σ^2 = variación; Asi = asimetría; Cur = curtosis; $M_{Dom.} - M_{Val.}$ = diferencia entre la media y el dominio de la valoración. Fuente: elaboración propia.

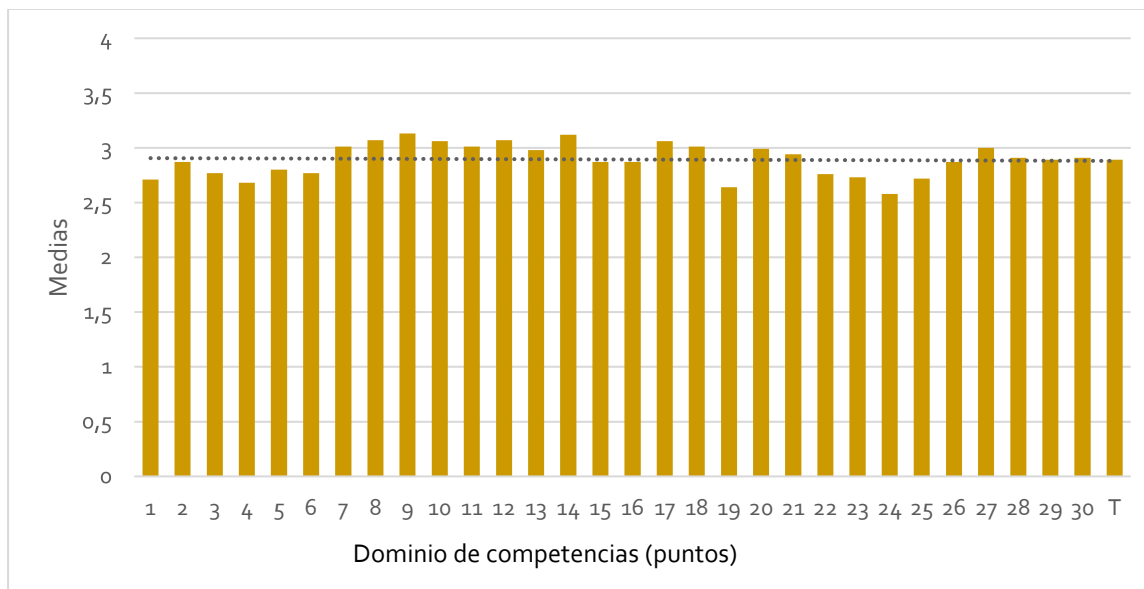


Figura 14: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

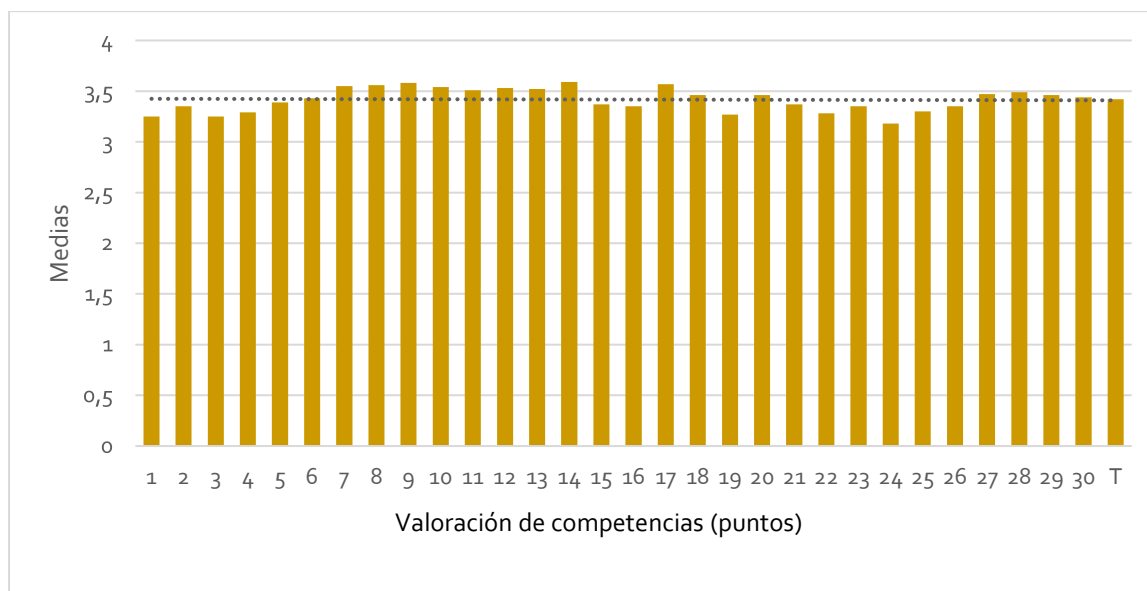


Figura 15: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de competencias (tabla 17), se puede observar que los resultados varían entre 0,58 y 0,89. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,46.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Dominio de competencias (tabla 17) se puede observar que los resultados varían entre -0,10 y -0,74, y revelan que existe una distribución asimétrica para todas las competencias. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,64 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de competencias (tabla 17) se puede observar que para la mayoría de las competencias (25) los resultados muestran una curtosis platicúrtica (entre -0,03 y -0,82), mientras que para las restantes (5) los resultados muestran una curtosis leptocúrtica (entre 0,11 y 0,37). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,10 (curtosis leptocúrtica).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de Valoración de competencias (tabla 17; figura 15) se puede observar que los resultados varían entre 3,18 y 3,59. Así, todas las competencias presentan una valoración entre 3,0 medio y 4,0 elevado. De igual manera se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, la Valoración de competencias es de 3,42 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado).

Considerando los valores de la mediana de los puntos de Valoración de competencias (tabla 17), se puede observar que para la mayoría de las competencias (16) el resultado es 4,0 elevado, mientras que para las restantes competencias (14) el resultado central es 3,0 medio. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 medio.

Considerando los valores de desvío estándar los puntos de Valoración de competencias (tabla 17), se puede observar que los resultados varían entre 0,58 y 0,83. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,54.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Valoración de competencias (tabla 17), se puede observar que los resultados varían entre 0,33 y 0,69. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a ,29.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de competencias (tabla 17) se puede observar que los resultados varían entre -0,70 y -1,36, revelando que existe una distribución asimétrica para todas las competencias. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde -1,16 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Valoración de competencias (tabla 17), se puede observar que, para la mayoría de las competencias (29), los resultados muestran una curtosis leptocúrtica (entre 0,16 y 1,77), mientras que para la competencia restante el resultado presenta una curtosis platicúrtica (-0,12). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 1,70 (curtosis leptocúrtica).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de las competencias para cada uno de los puntos (tabla 17), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre -0,43 y -0,66. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, esta diferencia es de -0,66.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach: α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 18.

Tabla 18: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Escala y subescalas de competencias	N.º	Dominio	Valoración
1. Profesionales	6	.91	.93
2. Diseño y desarrollo de programas	17	.97	.97
2.1 Objetivos y contenidos	4	.93	.92
2.2 Metodologías	11	.96	.95
2.3 Evaluación	2	.89	.90
3. Relación escuela-comunidad	7	.95	.94
Escala	30	.98	.98

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de la consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Dominio de competencias (tabla 18), se puede observar que dicha consistencia es elevada, pues es igual o superior a 0,89.

Por otro lado, considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Valoración de competencias (tabla 18) se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, por ser igual o superior a 0,90.

Los resultados del análisis de la correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva pueden consultarse de las tablas 19 a la 24.

Tabla 19: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.70	.91	.77	.92
2	.73	.90	.81	.91
3	.77	.90	.82	.91
4	.74	.90	.79	.91
5	.80	.89	.79	.91
6	.81	.89	.76	.92

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 19, en la subescala 1 (Profesionales), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,70 y 0,81 en el caso del dominio y entre 0,76 y 0,82 en la valoración, mientras que la retirada de cualquier punto no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 20: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.80	.97	.79	.96
8	.82	.97	.79	.96
9	.80	.97	.80	.96
10	.83	.97	.82	.96
11	.80	.97	.82	.96
12	.81	.97	.80	.96
13	.83	.97	.79	.96
14	.83	.97	.84	.96
15	.82	.97	.82	.96
16	.80	.97	.77	.96
17	.84	.97	.84	.96
18	.79	.97	.78	.96
19	.81	.97	.76	.97
20	.73	.97	.64	.97
21	.69	.97	.73	.97
22	.76	.97	.79	.96
23	.79	.97	.75	.96

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 20, en la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,69 y 0,84 en el dominio y entre 0,64 y 0,84 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 21: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.85	.91	.82	.89
8	.87	.90	.83	.89
9	.86	.90	.81	.89
10	.78	.93	.79	.90

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 21, en la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,78 y 0,87 en el caso del dominio y entre 0,79 y 0,83 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 22: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
11	.76	.95	.78	.94
12	.78	.95	.77	.94
13	.84	.95	.78	.94
14	.82	.95	.82	.94
15	.81	.95	.81	.94
16	.81	.95	.78	.94
17	.84	.95	.84	.94
18	.79	.95	.78	.94
19	.82	.95	.77	.95
20	.75	.95	.65	.95
21	.71	.95	.75	.95

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 22, en la subescala 2.2 (Metodologías), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,71 y 0,84 en caso del dominio y entre 0,65 y 0,84 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 23: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
22	.81	-	.81	-
23	.81	-	.81	-

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 23, en la subescala 2.3 (Evaluación), las correlaciones punto-total se elevan todas, y se fijan en 0,81 tanto para el dominio como para la valoración.

Tabla 24: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
24	.78	.95	.68	.94
25	.79	.94	.75	.93
26	.79	.94	.82	.93
27	.83	.94	.85	.92
28	.88	.94	.85	.92
29	.89	.94	.85	.92
30	.84	.94	.78	.93

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 24, en la subescala 3 (Relación escuela-comunidad), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,70 y 0,89 en el caso del dominio y entre 0,68 y 0,85 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y varianzas de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 25.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 16 y 17.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de competencias (tabla 18; figura 12) se puede observar un valor de 2,89 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio). También se puede observar que, en la mayoría de las subescalas (5) ese dominio varía entre 2,75 y 2,96 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio), mientras que para la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) la media es de 3,07 (ligeramente por encima de 3,0 medio). La subescala de valor más reducido es 2.3 (Evaluación), seguida de 1 (Profesionales), de 3 (Relación escuela-comunidad), de 2 (Diseño y desarrollo de programas), de 2.2 (Metodologías), y de 2.1 (Objetivos y contenidos).

Tabla 25: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Competencias (subescalas y escala)	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom} - M _{Val}
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	
1. Profesionales	6	2.77	.86	.75	3.32	.71	.51	-.55
2. Diseño y desarrollo de programas	17	2.96	.84	.71	3.46	.67	.45	-.50
2.1. Objetivos y contenidos	4	3.07	.83	.69	3.56	.55	.37	-.49
2.2. Metodologías	11	2.96	.70	.70	3.46	.55	.46	-.50
2.3. Evaluación	2	2.75	.85	.80	3.31	.72	.57	-.56
3. Relación escuela-comunidad	7	2.84	.76	.76	3.39	.61	.51	-.55
Escala	30	2.89	.68	.73	3.42	.54	.48	-.53

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

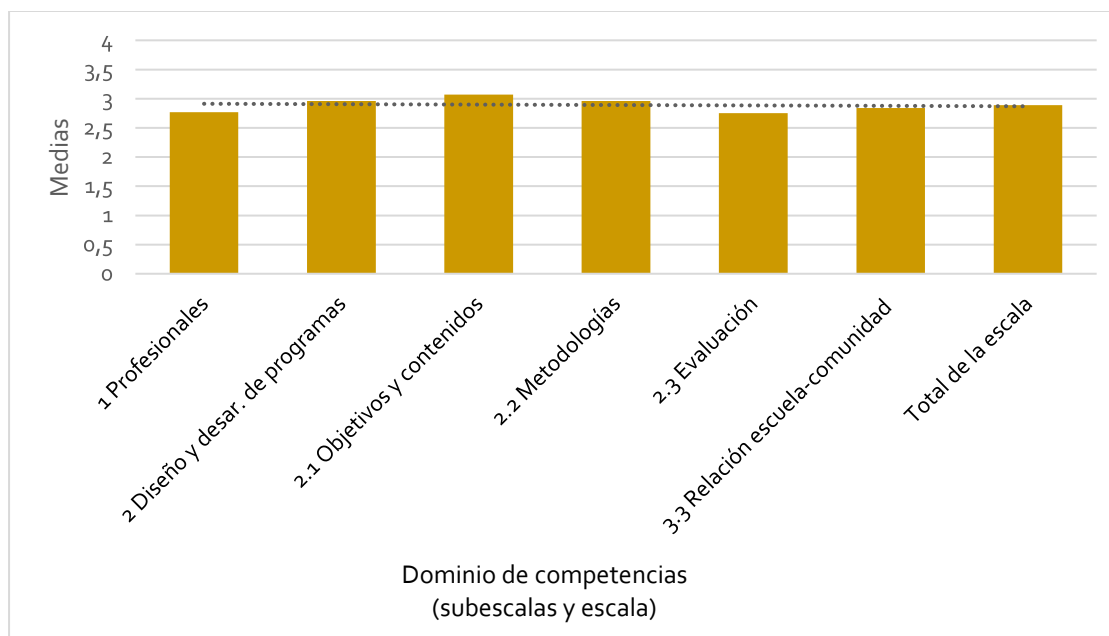


Figura 16: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

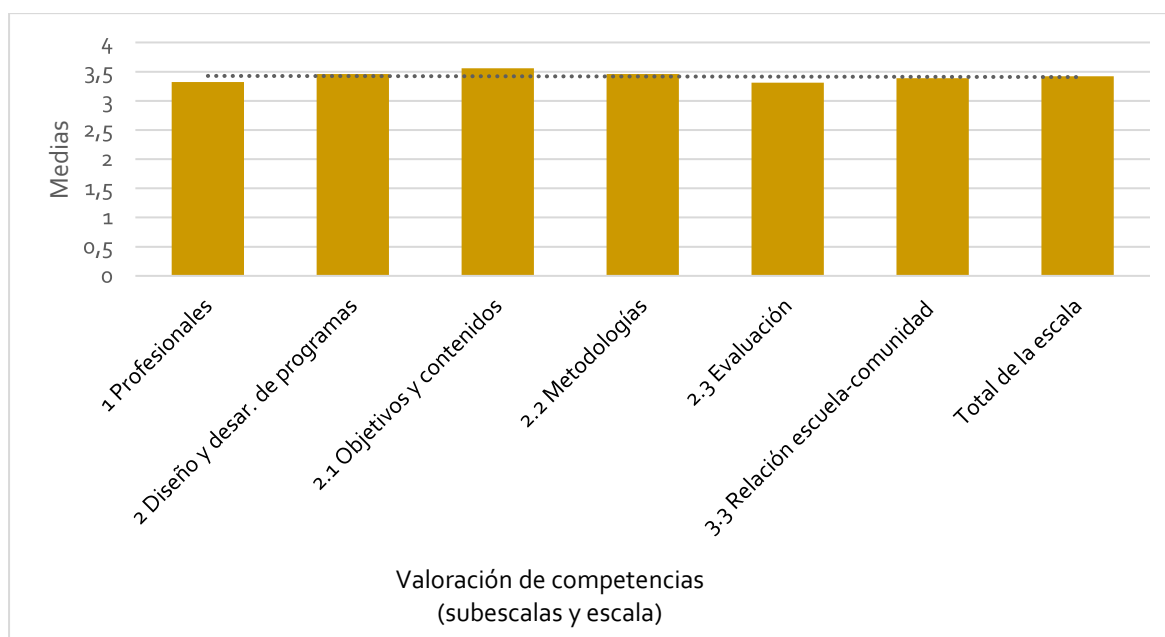


Figura 17: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II de CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de desvío estándar de la escala de Dominio de competencias (tabla 25) se puede observar un valor de 0,68. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,70 y 0,86.

Considerando el valor de la varianza de la escala de Dominio de competencias (tabla 25) se puede observar un valor de 0,73. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,69 y 0,80.

Por otro lado, considerando los valores de media de la escala de Valoración de competencias (tabla 25; figura 17), se puede observar un valor de 3,42 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). También se puede observar que para las subescalas dicho dominio varía entre 3,31 y 3,56 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). Tal como para el caso del Dominio, la subescala de valor más reducido es la 2.3. (Evaluación), seguida de 1 (Profesionales), de 3. (Relación escuela-comunidad), de 2 (Diseño y Desarrollo de programas) y 2.2. (Metodologías) y de 2.1. (Objetivos y contenidos).

Considerando el valor del desvío estándar de la escala de Valoración de competencias, (tabla 25) se puede observar un valor de 0,54. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,55 y 0,72.

Considerando el valor de varianza de la escala de Valoración de competencias (tabla 25) se puede observar un valor de 0,48. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,37 y 0,57.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de las competencias para las respuestas de la escala (tabla 25), se puede observar un valor de -0,53. También se puede observar para las subescalas que todas las diferencias son negativas, y varían entre -0,49 y -0,56. Así, la diferencia más

acentuada corresponde a la subescala 2.3 (Evaluación), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos).

Por último, se identificaron las siguientes competencias, evaluadas por la pregunta de respuesta libre del cuestionario: de promoción de la relación de la escuela con universidades/instituciones especializadas en la educación rural.

Síntesis de Alto Alentejo

Atendiendo a los resultados principales, en su totalidad, el dominio de competencias relacionadas con la docencia se sitúa entre *reducido* y *medio* (en la escala: *nada – reducido – medio – elevado*), con una variación reducida de los resultados. Las competencias de los resultados de dominio más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las de Metodologías y de las de Diseño y desarrollo de programas, de las de Relación escuela-comunidad, de las de Profesionales, y, por último, de las de Evaluación. Por otro lado, la valoración de las mismas competencias tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Las competencias de los resultados de valoración más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las de Metodologías y de diseño y desarrollo de programas, de las de Relación escuela-comunidad, de las Profesionales, y, finalmente, de las de Evaluación. Todas las competencias son más valoradas que dominadas.

3.3.2.2 Aquitania (Francia)

Los resultados referentes a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 26.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 18 y 19.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 26; figura 18), se puede observar que los resultados varían entre 2,19 y 2,88 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, en la escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*). De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el Dominio de competencias es de 2,58 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 26), se puede observar que, para la mayoría de las competencias (19), el resultado corresponde a 3,0 *medio*, mientras que, para las restantes competencias (3), el resultado corresponde a 2,0 *reducido*. Considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de competencias (tabla 26), se puede observar que los resultados varían entre 0,79 y 0,99. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,62.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de competencias (tabla 26), se puede observar que los resultados varían entre 0,62 y 0,97. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,38.

Tabla 26: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom}
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}
1	2.70	3	.79	.62	-.40	-.10	3.03	3	.85	.73	-.48	-.53	-.33
2	2.70	3	.79	.63	-.16	-.38	3.17	3	.80	.64	-.75	.12	-.47
3	2.57	3	.85	.72	-.08	-.57	3.12	3	.82	.67	-.52	-.55	-.55
4	2.25	2	.87	.75	.31	-.51	2.96	3	.84	.71	-.46	-.38	-.71
5	2.85	3	.88	.77	-.41	-.45	3.29	3	.84	.70	-1.14	.83	-.44
6	2.77	3	.85	.73	-.31	-.46	3.29	3	.80	.65	-.98	.46	-.52
7	2.63	3	.85	.73	-.06	-.61	3.30	3	.81	.65	-.92	.06	-.67
8	2.82	3	.82	.68	-.13	-.67	3.40	4	.74	.54	-1.20	1.33	-.58
9	2.50	2	.87	.76	.05	-.65	3.05	3	.89	.79	-.56	-.55	-.55
10	2.80	3	.85	.72	-.21	-.62	3.27	3	.78	.60	-1.09	1.20	-.47
11	2.64	3	.79	.62	-.05	-.42	3.16	3	.76	.57	-.52	-.31	-.52
12	2.69	3	.86	.74	-.10	-.66	3.10	3	.83	.69	-.67	-.12	-.41
13	2.55	3	.89	.79	-.03	-.71	3.16	3	.80	.64	-.71	.03	-.61
14	2.88	3	.83	.69	-.24	-.62	3.36	3	.74	.55	-1.34	2.31	-.48
15	2.57	3	.95	.90	-.22	-.84	3.14	3	.95	.91	-.96	.02	-.57
16	2.74	3	.92	.84	-.15	-.86	3.19	3	.88	.77	-.86	-.05	-.45
17	2.88	3	.84	.70	-.31	-.53	3.50	4	.71	.50	-1.39	1.63	-.62
18	2.79	3	.90	.82	-.15	-.87	3.43	4	.75	.56	-1.42	1.98	-.64
19	2.69	3	.89	.80	-.02	-.83	3.32	4	.81	.66	-1.06	.51	-.63
20	2.43	2	.97	.93	.12	-.92	3.10	3	.86	.74	-.62	-.42	-.67
21	2.47	2	.99	.97	.00	-1.00	3.07	3	.93	.86	-.68	-.45	-.60
22	2.19	2	.87	.75	.36	-.48	2.71	3	.95	.91	-.20	-.89	-.52
23	2.38	2	.90	.82	.03	-.79	3.02	3	.86	.74	-.46	-.59	-.64
24	2.56	3	.92	.85	-.03	-.81	2.89	3	.94	.89	-.47	-.67	-.33
25	2.53	3	.93	.87	-.12	-.82	3.02	3	.92	.84	-.73	-.21	-.49
26	2.47	2	.95	.90	-.01	-.90	2.87	3	.90	.82	-.46	-.51	-.40
27	2.48	2	.95	.90	.16	-.88	2.97	3	.88	.78	-.65	-.17	-.49
28	2.38	2	.97	.94	.22	-.90	2.91	3	.92	.85	-.37	-.81	-.53
29	2.48	2	.95	.90	.03	-.89	2.91	3	.95	.91	-.51	-.66	-.43
30	2.21	2	.93	.87	.30	-.78	2.62	3	1.00	.99	-.30	-.94	-.41
T.	2.58	3	.62	.38	-.10	-.27	3.11	3	.56	.31	-.74	1.03	-.53

Nota: P = puntos; T= Todos (medias); M = media; Med = mediana; DE = desviación estándar; σ^2 = variación; Asi = asimetría; Cur = curtosis; M_{Dom.} - M_{Val}= diferencia entre la media y el dominio de la valoración. Fuente: elaboración propia.

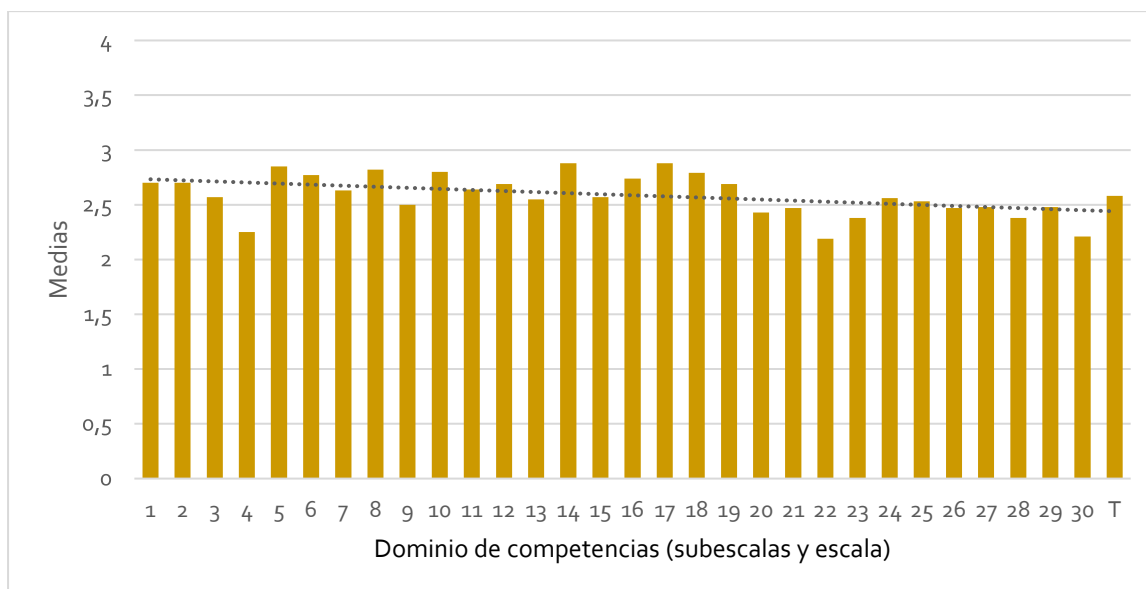


Figura 18: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

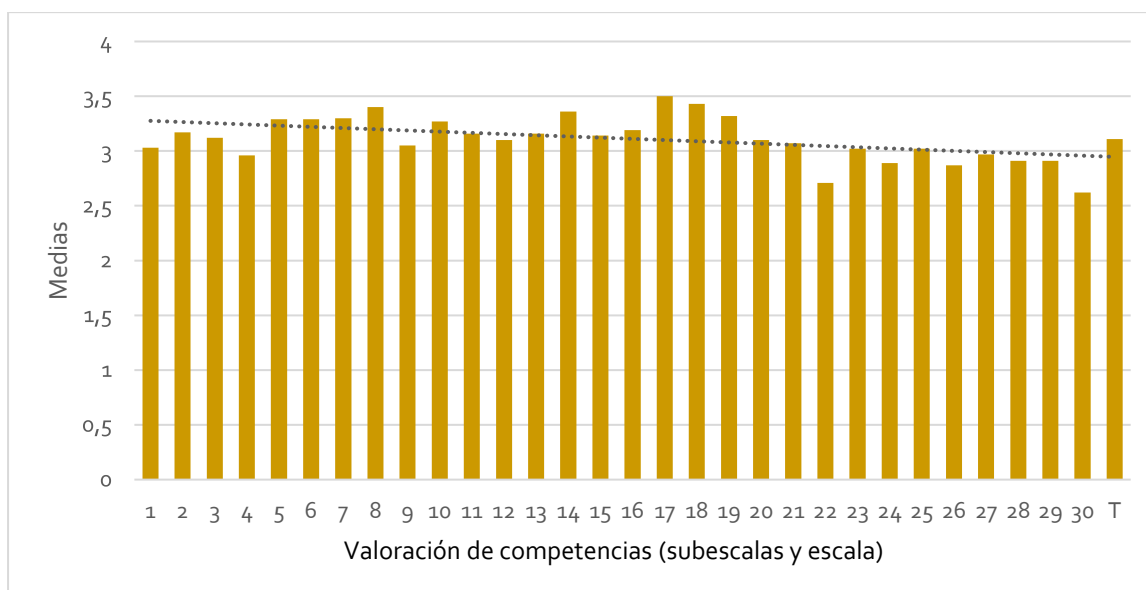


Figura 19: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Dominio de competencias (tabla 26) se puede observar que los resultados manifiestan una distribución asimétrica para todas las competencias, que varían entre $-0,41$ y $0,36$, y todos los resultados son diferentes a 0. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,10$ (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de competencias (tabla 26), se puede observar que todas las competencias muestran una curtosis platicúrtica (entre $-0,10$ y $-1,00$). Asimismo,

se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,27$ (curtosis platicúrtica).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de valoración de conocimientos (tabla 26; figura 19), se puede observar que los resultados varían entre $2,62$ (entre $2,0$ reducido y $3,0$ medio) y $3,59$ (entre $3,0$ medio y $4,0$ elevado). Así, la mayoría de las competencias (22) presenta un resultado entre $3,0$ medio y $4,0$ elevado, mientras que las restantes competencias (8) presentan un resultado entre $3,0$ medio y $4,0$ elevado. De igual manera se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, la Valoración de competencias es de $3,11$ (entre $3,0$ medio y $4,0$ elevado).

Considerando los valores de mediana de los puntos de Valoración de competencias (tabla 26), se puede observar que, para la mayoría de las competencias (26), el resultado es $3,0$ medio, mientras que para las restantes competencias (4) el resultado central es $4,0$ elevado. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $3,0$ medio.

Considerando los valores de desvío estándar los puntos de Valoración de competencias (tabla 26), se puede observar que los resultados varían entre $0,71$ y $1,00$. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $0,56$.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Valoración de competencias (tabla 26), se puede observar que los resultados varían entre $0,50$ y $0,99$. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $0,31$.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de competencias (tabla 26) se puede observar que los resultados varían entre $-0,20$ y $-1,42$, revelando que existe una distribución asimétrica para todas las competencias. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde $-0,74$ (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Valoración de competencias (tabla 26), se puede observar que, para la mayoría de las competencias (18), los resultados muestran una curtosis platicúrtica (entre $-0,05$ y $-0,94$), mientras que para las competencias restantes (12) los resultados muestran una curtosis leptocúrtica (entre $0,02$ y $1,98$). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $1,03$ (curtosis leptocúrtica).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de las competencias para cada uno de los puntos (tabla 26), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre $-0,33$ y $-0,67$. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, esta diferencia es de $-0,53$.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach: α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 27.

Tabla 27: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Escalas y subescalas	N.º	Dominio	Valoración
1. Profesionales	6	.85	.88
2. Diseño y desarrollo de programas	17	.95	.93
2.1 Objetivos y contenidos	4	.86	.84
2.2 Metodologías	11	.93	.91
2.3 Evaluación	2	.76	.78
3. Relación escuela-comunidad	7	.91	.91
Escala	30	.96	.96

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de la consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Dominio de competencias (tabla 20), se puede observar que dicha consistencia es elevada, pues es igual o superior a 0,76.

Por otro lado, considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Valoración de competencias (tabla 27) se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, por ser igual o superior a 0,78.

Los resultados del análisis de la correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva pueden consultarse de las tablas 28 a la 33.

Tabla 28: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.71	.81	.62	.87
2	.66	.82	.79	.84
3	.59	.84	.76	.84
4	.60	.83	.64	.86
5	.67	.82	.67	.86
6	.59	.83	.61	.87

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 28, en la subescala 1 (Profesionales), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,59 y 0,71 en el caso del dominio y entre 0,61 y 0,79 en la valoración, mientras que la retirada de cualquier punto no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 29: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.73	.94	.60	.92
8	.73	.94	.74	.92
9	.68	.95	.69	.92
10	.72	.94	.61	.92
11	.71	.94	.64	.92
12	.73	.94	.63	.92
13	.69	.95	.65	.92
14	.75	.94	.70	.92
15	.73	.94	.61	.92
16	.69	.95	.67	.92
17	.73	.94	.66	.92
18	.72	.94	.62	.92
19	.72	.94	.68	.92
20	.72	.94	.62	.92
21	.66	.95	.65	.92
22	.53	.95	.49	.93
23	.66	.95	.56	.93

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 29, en la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas), las correlaciones punto-total son todas elevadas para el dominio, y varían entre 0,53 y 0,75, mientras que para la valoración son elevadas para la mayoría de los puntos (16), varían entre 0,56 y 0,74, y para el punto 22 la correlación punto-total se reduce (0,49). La retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 30: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.75	.80	.67	.79
8	.76	.80	.68	.79
9	.65	.84	.64	.80
10	.66	.84	.68	.79

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 30, en la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,65 y 0,76 en el caso del dominio y entre 0,64 y 0,68 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 31: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
11	.70	.93	.61	.90
12	.71	.92	.61	.90
13	.69	.93	.65	.89
14	.75	.92	.70	.89
15	.71	.92	.62	.90
16	.70	.92	.63	.90
17	.77	.92	.70	.89
18	.75	.92	.63	.90
19	.73	.92	.69	.89
20	.73	.92	.65	.89
21	.64	.93	.62	.90

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 31, en la subescala 2.2 (Metodologías), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,64 y 0,77 en caso del dominio y entre 0,61 y 0,70 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 32: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
22	.63	-	.64	-
23	.63	-	.64	-

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 32, en la subescala 2.3 (Evaluación), las correlaciones punto-total se elevan todas, y se fijan en 0,63 para el dominio y en 0,64 en la valoración.

Tabla 33: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio			Valoración		
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	alfa	Correlación punto-total	Con alfa retirado	alfa
24	.74	.90		.72	.90	
25	.68	.91		.74	.90	
26	.72	.90		.77	.89	
27	.80	.89		.83	.89	
28	.76	.90		.62	.91	
29	.82	.89		.83	.89	
30	.63	.91		.63	.91	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 33, en la subescala 3 (Relación escuela-comunidad), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,63 y 0,80 en el caso del dominio y entre 0,62 y 0,83 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y varianzas de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 34.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 20 y 21.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de competencias (tabla 34; figura 20) se puede observar un valor de 2,58 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio). Asimismo, se puede observar que, para todas las subescalas, los resultados se encuentran entre 2,0 reducido y 3,0 medio (y varían entre 2,29 y 2,69). La subescala de valor más reducido es la de 2.3 (Evaluación), seguida de la 3 (Relación escuela-comunidad), de la 1 (Profesionales) y de la 2 (Diseño y desarrollo de programas), de la 2.2 (Metodologías), y de la 2.1 (Objetivos y contenidos).

Tabla 34: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Escala y subescalas	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom} - M _{Val}
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	
1. Profesionales	6	2.63	.63	.70	3.14	.65	.68	-.51
2. Diseño y desarrollo de programas	17	2.63	.65	.78	3.19	.56	.69	-.56
2.1 Objetivos y contenidos	4	2.69	.71	.72	3.26	.66	.65	-.57
2.2 Metodologías	11	2.67	.69	.80	3.23	.59	.68	-.56
2.3 Evaluación	2	2.29	.80	.79	2.87	.82	.82	-.58
3. Relación escuela-comunidad	7	2.44	.77	.89	2.88	.75	.87	-.44
Escala	30	2.58	.61	.79	3.11	.56	.73	-.53

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; $M_{Dom} - M_{Val}$ = diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

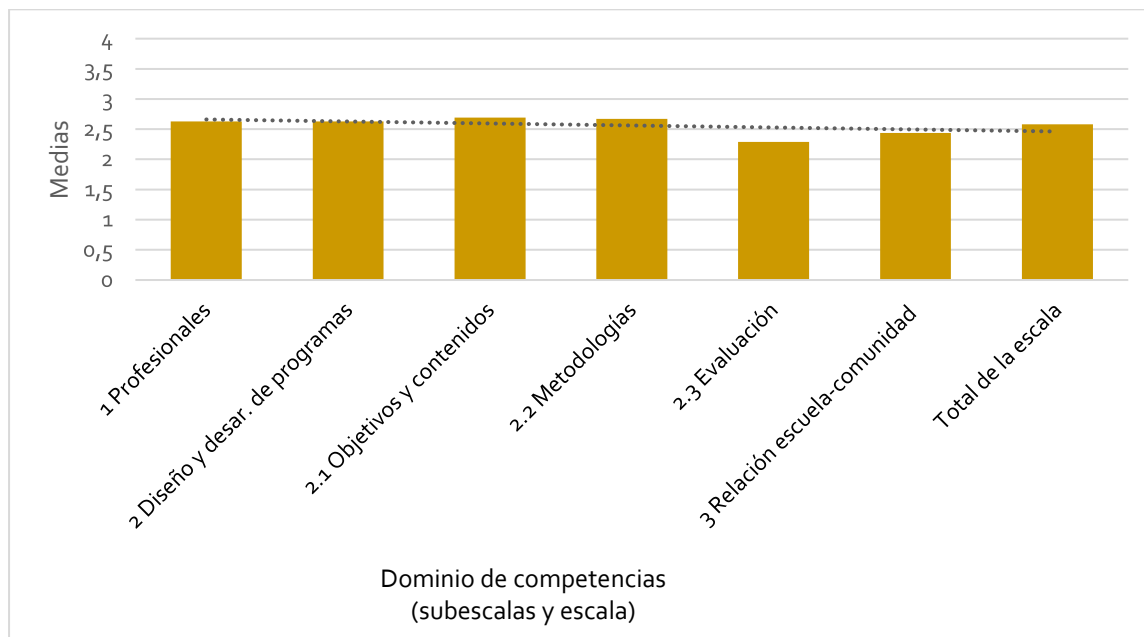


Figura 20: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

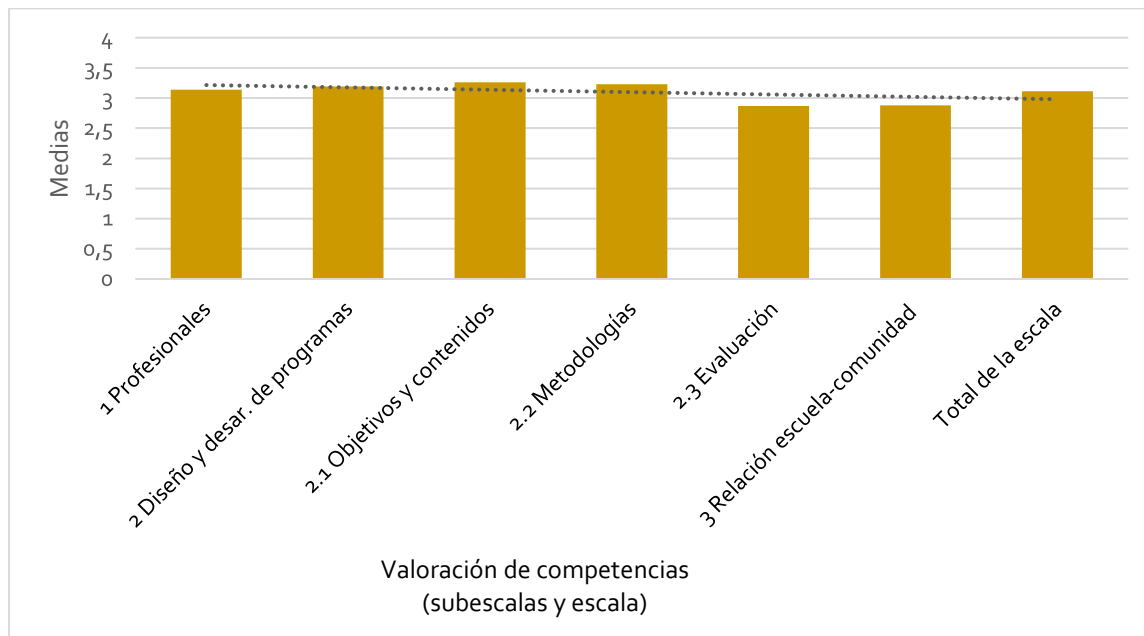


Figura 21: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II de CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de desvío estándar de la escala de Dominio de competencias (tabla 34) se puede observar un valor de 0,61. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,63 y 0,80.

Considerando el valor de la varianza de la escala de Dominio de competencias (tabla 34) se puede observar un valor de 0,79. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,70 y 0,89.

Por otro lado, considerando los valores de media de la escala de Valoración de competencias (tabla 34; figura 21), se puede observar un valor de 3,11 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). También se puede observar que, para la mayoría de las subescalas (subescalas 1, 2, 2.1 y 2.2), las medias se encuentran entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado* (variando entre 3,14 y 3,26), mientras que para las restantes (subescalas 2,3 y 3), las medias se encuentran entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (2,87 y 2,88). Tal como en el caso del Dominio, la subescala de valor más reducido es la 2.3 (Evaluación), seguida de la 3 (Relación escuela-comunidad), de la 1 (Profesionales), de la 2 (Diseño y desarrollo de programas), de la 2.2 (Metodologías), y de la 2.1 (Objetivos y contenidos).

Considerando el valor del desvío estándar de la escala de Valoración de competencias, (tabla 34) se puede observar un valor de 0,54. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,56 y 0,82.

Considerando el valor de varianza de la escala de Valoración de competencias (tabla 34) se puede observar un valor de 0,73. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,65 y 0,87.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de las competencias para las respuestas de la escala (tabla 34) se puede observar un valor de -0,53. También se puede observar para las subescalas que todas las diferencias son negativas, y varían entre -0,44 y -0,57. De este modo, la diferencia más acentuada corresponde a la subescala 2.3 (Evaluación), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 3 (Relación escuela-comunidad).

Finalmente, se identificó la siguiente competencia, evaluada por la pregunta libre del cuestionario: de gestión de clases multinivel/multicultural.

Síntesis de Aquitania

Atendiendo a los resultados principales en su totalidad, el dominio de competencias relacionadas con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en una escala de: *nada* – *reducido* – *medio* – *elevado*), con una variación reducida de los resultados. Las competencias de los resultados de dominio más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las de Metodologías, de las de Profesionales, de las de Diseño y desarrollo de programas, de las de Relación escuela-comunidad, y, por último, de las de Evaluación. Por otro lado, la valoración de las mismas competencias tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Las competencias de los resultados de valoración más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las Metodologías, de las Diseño y desarrollo de programas, de las de Profesionales, de las de Relación escuela-comunidad y, finalmente, de las de Evaluación. Todas las competencias son más valoradas que dominadas.

3.3.2.3 Aragón (España)

Los resultados referentes a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 35.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 22 y 23.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 35; figura 22) se puede observar que los resultados varían entre 2,41 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, en la escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 3,13 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*). La mayoría de las competencias (27) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,41 y 2,98) y las restantes competencias (3) muestran un dominio ligeramente superior a 3,0 *medio* (entre 3,04 y 3,13). De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el Dominio de competencias es de 2,81 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 35), se puede observar que, para toda la mayoría de las competencias (26), el resultado corresponde a 3,0 *medio*, mientras que para las restantes competencias (4) el resultado corresponde a 2,0 *reducido*. En la totalidad de la escala, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de competencias (tabla 35), se puede observar que los resultados varían entre 0,76 y 0,94. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,64.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de competencias (tabla 35), se puede observar que los resultados varían entre 0,59 y 0,89. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,40.

Tabla 35: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom} –
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}
1	2.90	3	.79	.62	-.27	-.42	3.53	4	.56	.31	-.64	-.67	-.63
2	2.98	3	.77	.59	-.35	-.33	3.57	4	.55	.30	-.79	-.44	-.59
3	2.79	3	.78	.61	-.33	-.16	3.55	4	.62	.38	-1.58	3.94	-.76
4	2.60	3	.84	.70	.12	-.64	3.55	4	.53	.28	-.51	-1.10	-.95
5	2.79	3	.92	.84	-.30	-.73	3.58	4	.56	.32	-.94	-.12	-.79
6	2.79	3	.89	.78	-.26	-.67	3.62	4	.53	.28	-.92	-.29	-.83
7	2.97	3	.85	.73	-.37	-.67	3.62	4	.57	.32	-1.18	.43	-.65
8	2.96	3	.76	.58	-.22	-.56	3.58	4	.56	.32	-1.18	1.81	-.62
9	2.96	3	.89	.80	-.34	-.85	3.67	4	.47	.22	-.72	-1.51	-.71
10	2.85	3	.85	.71	-.29	-.55	3.55	4	.60	.36	-1.00	.01	-.70
11	2.89	3	.84	.70	-.30	-.56	3.59	4	.61	.37	-1.40	1.82	-.70
12	2.94	3	.83	.68	-.36	-.51	3.58	4	.58	.33	-1.01	.04	-.64
13	2.89	3	.80	.74	-.13	-.75	3.57	4	.58	.33	-1.17	1.64	-.68
14	2.98	3	.81	.65	-.29	-.65	3.58	4	.58	.33	-1.01	.42	-.60

15	2.94	3	.92	.84	-.40	-.80	3.54	4	.67	.45	-1.44	1.92	-.60
16	3.09	3	.87	.75	-.50	-.72	3.62	4	.59	.35	-1.50	2.29	-.53
17	3.13	3	.81	.66	-.50	-.66	3.72	4	.47	.22	-1.18	-.06	-.59
18	2.90	3	.86	.73	-.29	-.68	3.55	4	.58	.34	-.85	-.25	-.65
19	2.41	2	.84	.70	-.01	-.58	3.30	3	.69	.47	-.61	-.16	-.89
20	2.73	3	.84	.71	-.18	-.57	3.41	4	.74	.54	-1.26	1.51	-.68
21	2.62	3	.94	.88	-.11	-.86	3.33	4	.79	.62	-.92	.06	-.71
22	2.48	2	.83	.68	.29	-.48	3.14	3	.78	.61	-.35	-1.00	-.66
23	2.48	2	.82	.67	.20	-.46	3.21	3	.80	.64	-.57	-.70	-.73
24	2.45	2	.87	.76	.08	-.65	3.35	3	.74	.54	-.76	-.37	-.90
25	2.54	3	.83	.69	-.01	-.53	3.25	3	.74	.55	-.54	-.61	-.71
26	2.84	3	.92	.85	-.35	-.73	3.42	4	.75	.56	-1.17	.88	-.58
27	3.04	3	.85	.73	-.50	-.52	3.60	4	.61	.37	-1.24	.49	-.56
28	2.86	3	.88	.77	-.30	-.66	3.48	4	.66	.44	-.89	-.33	-.62
29	2.72	3	.93	.86	-.22	-.80	3.38	3	.69	.48	-.81	-.01	-.76
30	2.72	3	.94	.89	-.18	-.89	3.43	4	.69	.48	-.95	.21	-.81
T	2.81	3	.64	.40	-.25	-.45	3.50	4	.48	.23	-.66	-.63	-.69

Nota: P = puntos; T= Todos (medias); M = media; Med = mediana; DE = desviación estándar; σ^2 = variación; Asi = asimetría; Cur = curtosis; $M_{Dom} - M_{Val}$ = diferencia entre la media y el dominio de la valoración. Fuente: elaboración propia.

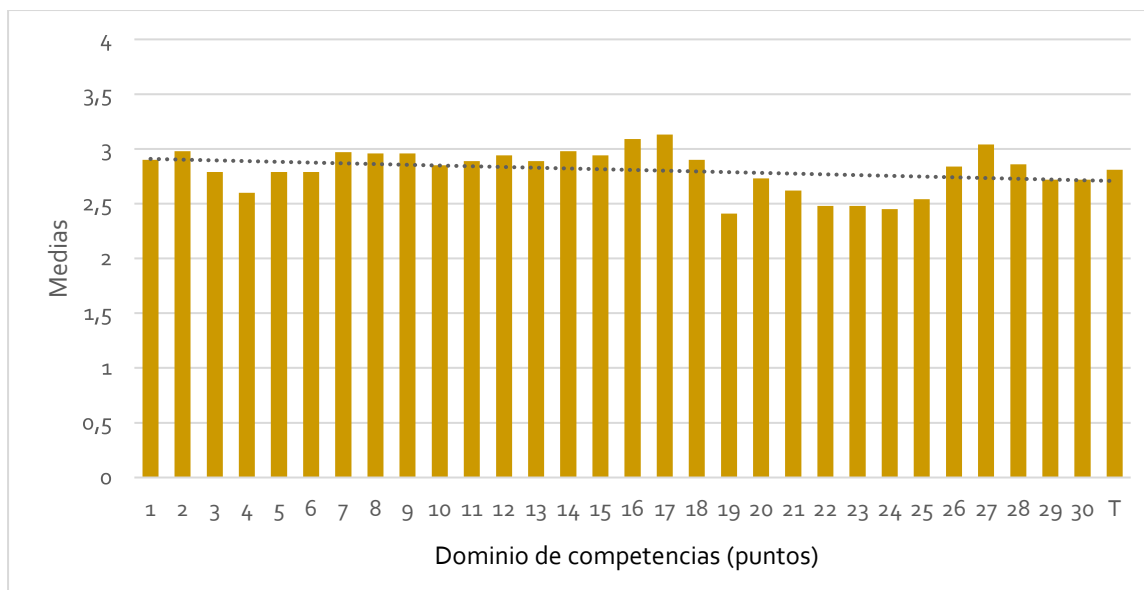


Figura 22: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

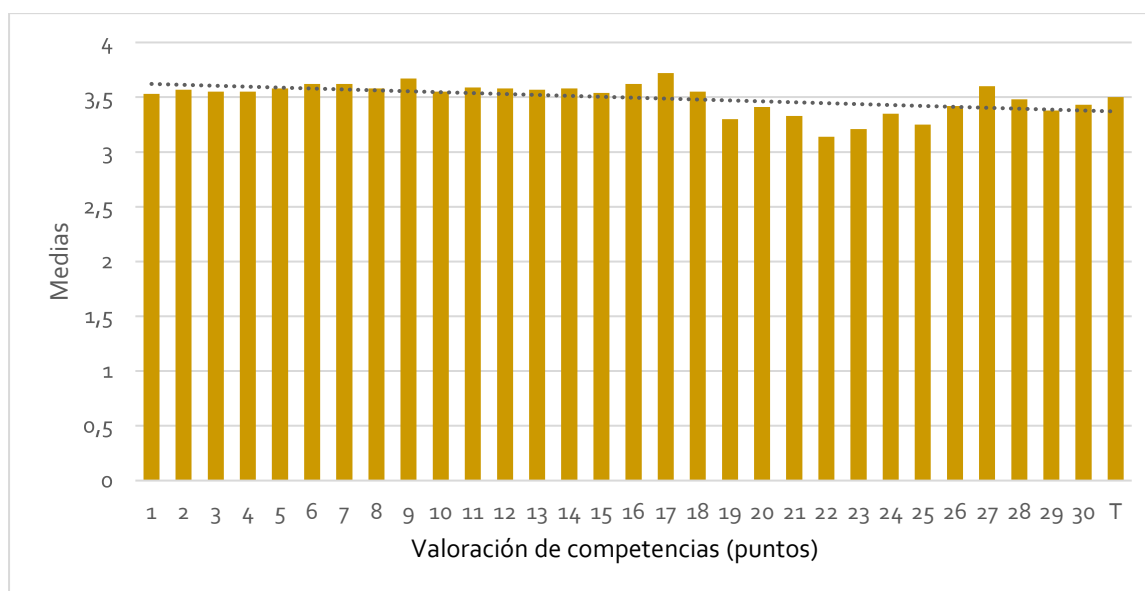


Figura 23: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Dominio de competencias (tabla 35), se puede observar que los resultados revelan que existe una distribución asimétrica para todas las competencias, varían entre $-0,50$ y $0,29$, y difieren todos de 0 . Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,25$ (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de competencias (tabla 35), se puede observar que, para todas las competencias, los resultados muestran una curtosis platicúrtica (entre $-0,16$ y $-0,89$). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,45$ (curtosis platicúrtica).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de Valoración de competencias (tabla 35; figura 23) se puede observar que los resultados varían entre $3,14$ y $3,72$. Así, todas las competencias presentan una valoración entre *3,0 medio* y *4,0 elevado*. De igual manera se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad (es decir, media de los puntos), la valoración de competencias es de $3,50$ (entre *3,0 medio* y *4,0 elevado*).

Considerando los valores de la mediana de los puntos de Valoración de competencias (tabla 35), se puede observar que para la mayoría de las competencias (24) el resultado es *4,0 elevado*, mientras que para las restantes competencias (6) el resultado central es *3,0 medio*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a *4,0 elevado*.

Considerando los valores de desvío estándar los puntos de Valoración de competencias (tabla 35), se puede observar que los resultados varían entre $0,47$ y $0,80$. De igual modo, podemos constatar que, considerando la totalidad (es decir, media de los desvíos estándares de los puntos) el resultado corresponde a $0,48$.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Valoración de competencias (tabla 35), se puede observar que los resultados varían entre 0,22 y 0,64. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,23.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de competencias (tabla 35) se puede observar que los resultados varían entre -0,35 y -1,50, revelando que existe una distribución asimétrica para todas las competencias. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde -0,66 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de valoración de competencias (tabla 35), se puede observar que, para la mitad de las competencias (15), los resultados muestran una curtosis leptocúrtica (entre 0,01 y 2,29), mientras que para la otra mitad de las competencias (15) el resultado muestra una curtosis platicúrtica (entre -0,01 y -1,51). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,63 (curtosis platicúrtica).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de las competencias para cada uno de los puntos (tabla 35), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre -0,53 y -0,95. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, esta diferencia es de -0,69.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach: α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 36.

Tabla 36: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Escalas y subescalas	N.º	Dominio	Valoración
1. Profesionales	6	.90	.90
2. Diseño y desarrollo de programas	17	.96	.96
2.1 Objetivos y contenidos	4	.89	.85
2.2 Metodologías	11	.93	.94
2.3 Evaluación	2	.90	.89
3. Relación escuela-comunidad	7	.92	.93
Escala	30	.97	.98

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de la consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de dominio de competencias (Tabla 36), es posible observar que dicha consistencia es elevada, y es igual o superior a 0,89.

Por otro lado, considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Valoración de competencias (tabla 36) se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, por ser igual o superior a 0,89.

Los resultados del análisis de la correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva pueden consultarse de las tablas 37 a la 42.

Tabla 37: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.74	.88	.73	.89
2	.73	.88	.76	.88
3	.72	.88	.76	.88
4	.72	.88	.76	.88
5	.72	.88	.68	.90
6	.74	.88	.73	.89

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 37, en la subescala 1 (Profesionales), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,72 y 0,74 en el caso del dominio y entre 0,68 y 0,76 en la valoración, mientras que la retirada de cualquier punto no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 38: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.71	.95	.65	.95
8	.77	.95	.64	.95
9	.77	.95	.73	.95
10	.76	.95	.80	.95
11	.76	.95	.78	.95
12	.80	.95	.82	.95
13	.79	.95	.75	.95
14	.81	.95	.84	.95
15	.74	.95	.80	.95
16	.74	.95	.72	.95
17	.79	.95	.78	.95
18	.71	.95	.76	.95
19	.72	.95	.69	.95
20	.54	.96	.67	.95
21	.58	.96	.67	.95
22	.74	.95	.73	.95
23	.70	.95	.72	.95

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 38, en la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,54 y 0,81 en el dominio y entre 0,64 y 0,84 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 39: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.74	.86	.64	.81
8	.79	.85	.64	.81
9	.82	.83	.77	.76
10	.68	.88	.67	.80

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 39, en la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,68 y 0,82 en el caso del dominio y entre 0,64 y 0,77 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los restantes puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 40: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
11	.71	.93	.75	.93
12	.81	.92	.81	.93
13	.79	.92	.74	.93
14	.81	.92	.85	.93
15	.76	.93	.82	.93
16	.76	.93	.70	.93
17	.80	.92	.78	.93
18	.72	.93	.77	.93
19	.72	.93	.68	.94
20	.53	.94	.67	.94
21	.56	.94	.67	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 40, en la subescala 2.2 (Metodologías), las correlaciones punto-total son todas elevadas y varían entre 0,53 y 0,81, para el dominio, y entre 0,67 y 0,85, para la valoración. La retirada de los puntos 20 y 21 aumentaría ligeramente la consistencia interna, para $\alpha = 0,94$, mientras que la retirada de cualquiera de los restantes puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 41: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
22	.83	-	.80	-
23	.83	-	.80	-

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 41, en la subescala 2.3 (Evaluación), las correlaciones punto-total se elevan todas, y se fijan en 0,83 para el dominio y en 0,80 en la valoración.

Tabla 42: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
24	.73	.91	.73	.92
25	.75	.91	.77	.92
26	.72	.91	.83	.91
27	.76	.91	.80	.92
28	.76	.91	.76	.92
29	.82	.91	.79	.92
30	.77	.91	.75	.92

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 42, en la subescala 3 (Relación escuela-comunidad), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,72 y 0,82 en el caso del dominio y entre 0,73 y 0,83 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y varianzas de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 43.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 24 y 25.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de competencias (tabla 43; figura 24) se puede observar un valor de 2,81 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio). También se puede observar que, para todas las subescalas, dicho dominio varía entre 2,48 y 2,93 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio). La subescala de dominio más reducido es la 2.3 (Evaluación), seguida de la 3 (Relación escuela-comunidad), de la 1 (Profesionales), de la 2 (Diseño y desarrollo de programas), de la 2.2 (Metodologías) y de la 2.1 (Objetivos y contenidos).

Tabla 43: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Escala y subescalas	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom}	-
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	M _{Val}	
1. Profesionales	6	2.81	.68	.69	3.57	.46	.31	-.76	
2. Diseño y desarrollo de programas	17	2.84	.65	.71	3.50	.48	.40	-.66	
2.1 Objetivos y contenidos	4	2.93	.73	.71	3.61	.46	.31	-.68	
2.2 Metodologías	11	2.87	.66	.72	3.53	.50	.40	-.66	
2.3 Evaluación	2	2.48	.78	.67	3.18	.75	.62	-.70	
3. Relación escuela-comunidad	7	2.74	.74	.79	3.41	.58	.49	-.67	
Total de la escala	30	2.81	.64	.73	3.50	.48	.40	-.69	

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

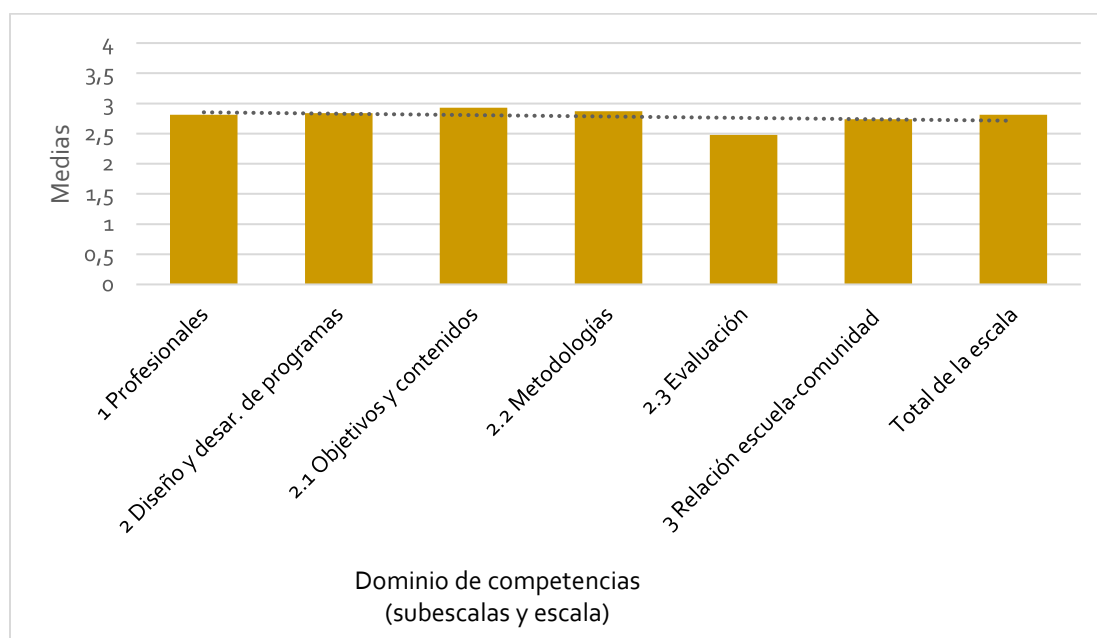


Figura 24: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

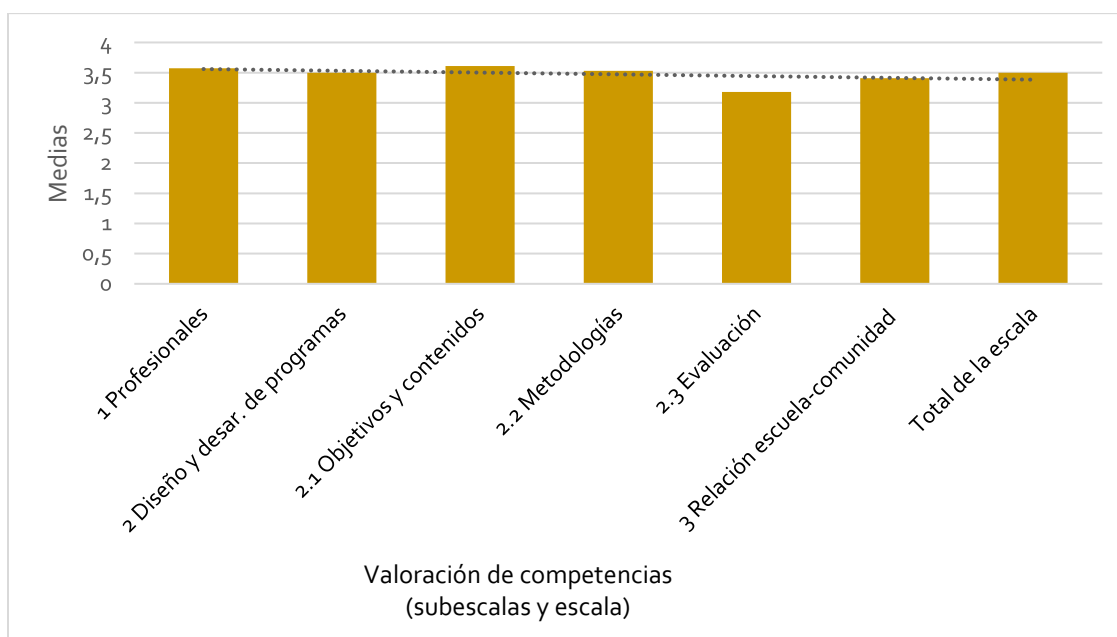


Figura 25: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II de CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de desvío estándar de la escala de Dominio de competencias (tabla 43) se puede observar un valor de 0,64. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,65 y 0,78.

Considerando el valor de la varianza de la escala de Dominio de competencias (tabla 43) se puede observar un valor de 0,73. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,67 y 0,79.

Por otro lado, considerando los valores de media de la escala de Valoración de competencias (tabla 43; figura 25), se puede observar un valor de 3,50 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). También se puede observar que para las subescalas dicho dominio varía entre 3,18 y 3,61 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). Tal como para el caso del Dominio, la subescala de valor más reducido es la 2.3. (Evaluación), seguida de la 1 (Profesionales), de la 3 (Relación escuela-comunidad), de la 2 (Diseño y desarrollo de programas), de la 2.2 (Metodologías), de la 1 (Profesionales) y de la 2.1 (Objetivos y contenidos).

Considerando el valor del desvío estándar de la escala de Valoración de competencias, (tabla 43) se puede observar un valor de 0,48. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,46 y 0,75.

Considerando el valor de varianza de la escala de Valoración de competencias (tabla 43) se puede observar un valor de 0,40. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,31 y 0,62.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de las competencias para las respuestas de la escala (tabla 43), se puede observar un valor de -0,69. También se puede observar para las subescalas que todas las diferencias son negativas, y varían entre -0,66 y -0,76. Así, la diferencia más acentuada corresponde a la subescala 1 (Profesionales), mientras que la menos acentuada corresponde a las subescalas 2 (Diseño y desarrollo de programas) y 2.2 (Metodologías).

Finalmente, se identificó la siguiente competencia, evaluada por la pregunta libre del cuestionario: de difusión de investigación y trabajo realizado por los alumnos y la comunidad.

Síntesis de Aragón

Atendiendo a los resultados principales en su totalidad, el dominio de competencias relacionadas con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en una escala de: *nada* – *reducido* – *medio* – *elevado*), con una variación reducida de los resultados. Las competencias de los resultados de dominio más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las de Metodologías, de las de Diseño y desarrollo de programas, de las Profesionales, de las de Relación escuela-comunidad y, por último, de las de Evaluación. Por otro lado, la valoración de las mismas competencias tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Las competencias de los resultados de valoración más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las Metodologías, de las Diseño y desarrollo de programas, de las de Profesionales, de las de Relación escuela-comunidad y, finalmente, de las de Evaluación. Todas las competencias son más valoradas que dominadas.

3.3.2.4 Cataluña (España)

Los resultados referentes a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 44.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 26 y 27.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 44; figura 26) se puede observar que los resultados varían entre 2,49 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, en la escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 3,29 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*). La mayoría de las competencias (16) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,49 y 2,96) y las restantes competencias (14) muestran un dominio de 3,0 *medio* o ligeramente superior (entre 3,00 y 3,29). De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el Dominio de competencias es de 2,93 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de la media de los puntos de Dominio de competencias (tabla 44), se puede observar que, para la mayoría de las competencias (29), el resultado es 3,0 *medio*, mientras que solo una competencia presenta un resultado correspondiente a 2,0 *reducido*. Así, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de competencias (tabla 44), se puede observar que los resultados varían entre 0,67 y 0,92. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,56.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de competencias (tabla 44), se puede observar que los resultados varían entre 0,45 y 0,85. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,32.

Tabla 44: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom} –
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}
1	2.95	3	.69	.48	-.33	.14	3.53	4	.57	.33	-.77	-.41	-.58
2	3.15	3	.67	.45	-.47	.38	3.61	4	.55	.30	-.67	-.11	-.46
3	2.71	3	.84	.71	-.16	-.58	3.43	4	.69	.47	-.64	.20	-.72
4	2.68	3	.84	.70	-.22	-.48	3.41	3	.66	.43	-.74	-.16	-.73
5	3.03	3	.77	.59	-.44	-.20	3.59	4	.59	.35	-1.36	1.88	-.56
6	2.84	3	.86	.75	-.36	-.55	3.53	4	.61	.37	-1.01	.48	-.69
7	3.05	3	.78	.60	-.42	-.39	3.67	4	.51	.26	-1.16	.23	-.62
8	3.11	3	.73	.53	-.39	-.33	3.59	4	.53	.29	-.81	-.49	-.48
9	3.05	3	.76	.58	-.39	-.40	3.65	4	.54	.29	-1.21	.46	-.60
10	3.14	3	.71	.51	-.51	.12	3.62	4	.54	.29	-.97	-.14	-.48
11	3.13	3	.69	.48	-.38	-.17	3.61	4	.54	.29	-.95	-.17	-.48
12	3.17	3	.70	.49	-.45	-.22	3.64	4	.52	.27	-1.01	-.16	-.47
13	2.95	3	.86	.75	-.45	-.51	3.60	4	.57	.32	-1.19	1.12	-.65
14	3.17	3	.72	.52	-.51	-.17	3.66	4	.55	.30	-1.34	.83	-.49
15	3.00	3	.79	.63	-.52	-.07	3.46	4	.63	.40	-.83	.08	-.46
16	3.03	3	.80	.65	-.43	-.43	3.54	4	.62	.39	-1.09	.57	-.51
17	3.29	3	.70	.49	-.59	-.30	3.76	4	.45	.21	-1.55	1.28	-.47
18	3.11	3	.77	.59	-.57	-.04	3.66	4	.53	.29	-1.23	.52	-.55
19	2.49	2	.92	.85	.07	-.82	3.29	3	.74	.54	-.90	.68	-.80
20	2.81	3	.84	.70	-.30	-.47	3.37	3	.67	.45	-.66	-.28	-.56
21	2.77	3	.88	.78	-.24	-.67	3.37	3	.67	.45	-.81	.49	-.60
22	2.71	3	.82	.68	-.08	-.59	3.25	3	.74	.55	-.65	-.16	-.54
23	2.71	3	.82	.67	-.17	-.49	3.32	3	.69	.48	-.73	.13	-.61
24	2.66	3	.91	.82	-.22	-.72	3.34	3	.71	.51	-.91	.60	-.68
25	2.61	3	.87	.76	-.09	-.66	3.31	3	.69	.48	-.77	.44	-.70
26	2.96	3	.80	.64	-.37	-.42	3.47	4	.62	.38	-.84	.17	-.51
27	3.12	3	.77	.59	-.46	-.47	3.61	4	.55	.30	-1.18	1.16	-.49
28	2.96	3	.82	.68	-.41	-.43	3.36	3	.69	.48	-.88	.59	-.40
29	2.71	3	.85	.72	-.20	-.56	3.24	3	.72	.52	-.69	.18	-.53
30	2.77	3	.89	.80	-.19	-.78	3.29	3	.75	.56	-.74	-.12	-.52
T	2.93	3	.56	.32	-.23	-.06	3.49	4	.43	.19	-.78	-.02	-.56

Nota: P = puntos; T= Todos (medias); M = media; Med = mediana; DE = desviación estándar; σ^2 = variación; Asi = asimetría; Cur = curtosis; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media y el dominio de la valoración. Fuente: elaboración propia.

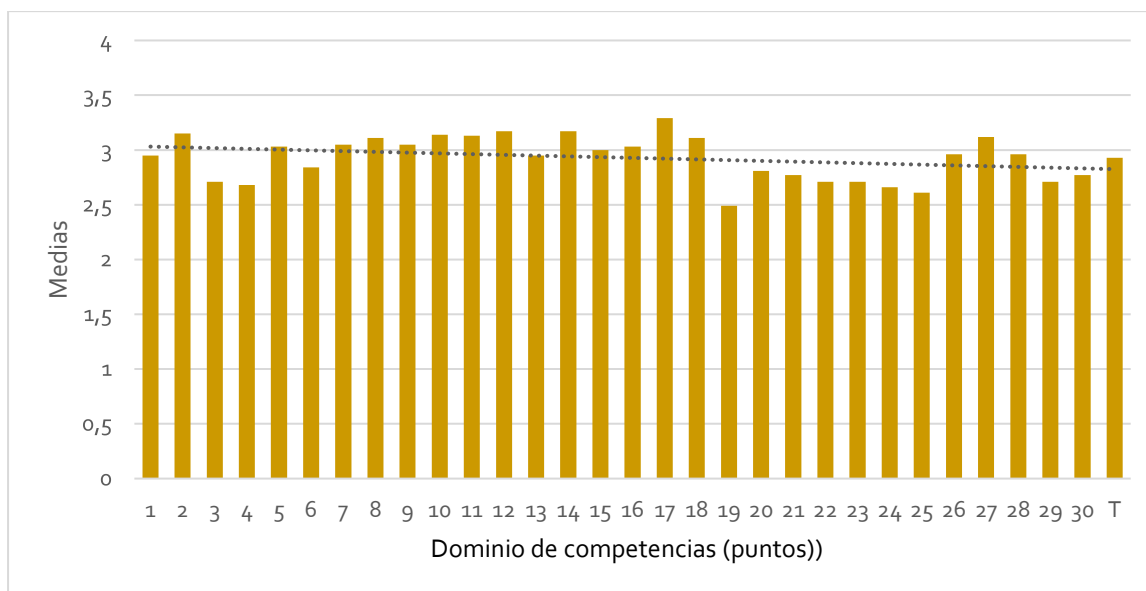


Figura 26: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

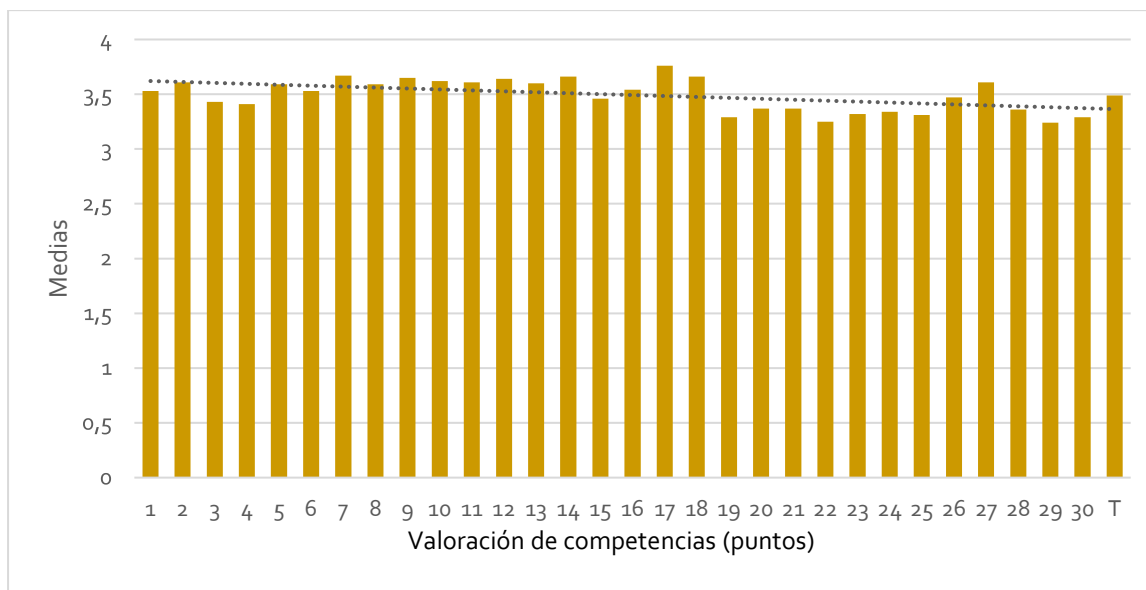


Figura 27: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Dominio de competencias (tabla 44), se puede observar que los resultados varían entre $-0,59$ y $0,07$, y revelan que existe una distribución asimétrica para todas las competencias, dado que todos los resultados difieren de 0. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,23$ (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de competencias (tabla 44) se puede observar que para la mayoría de las competencias (27) los resultados muestran una curtosis platicúrtica (entre -0,04 y -0,82), mientras que para las restantes (3) los resultados muestran una curtosis leptocúrtica (entre 0,12 y 0,38). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,06 (curtosis platicúrtica).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de Valoración de competencias (tabla 44; figura 27) se puede observar que los resultados varían entre 3,24 y 3,76. Así, todas las competencias presentan una valoración entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*. De igual manera se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, la Valoración de competencias es de 3,49 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*).

Considerando los valores de la mediana de los puntos de Valoración de competencias (tabla 44), se puede observar que para la mayoría de las competencias (19) el resultado es 4,0 *elevado*, mientras que para las restantes competencias (11) el resultado central es 3,0 *medio*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 4,0 *elevado*.

Considerando los valores de desvío estándar los puntos de Valoración de competencias (tabla 44), se puede observar que los resultados varían entre 0,45 y 0,75. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,43.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Valoración de competencias (tabla 44), se puede observar que los resultados varían entre 0,21 y 0,56. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,19.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de competencias (tabla 44) se puede observar que los resultados varían entre -0,64 y -1,55, revelando que existe una distribución asimétrica para todas las competencias. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde -0,78 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Valoración de competencias (tabla 44), se puede observar que, para la mayoría de las competencias (20), los resultados muestran una curtosis platicúrtica (entre -0,08 y -1,88), mientras que para las restantes competencias (10), los resultados muestran una curtosis leptocúrtica (entre -0,11 y -0,41). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad (es decir, la media de las curtosis de los puntos), el resultado corresponde a -0,02 (curtosis platicúrtica).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de las competencias para cada uno de los puntos (tabla 44), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre -0,40 y -0,80. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, esta diferencia es de -0,56.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach: α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 45.

Tabla 45: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Escalas y subescalas	N.º	Dominio	Valoración
1. Profesionales	6	.88	.89
2. Diseño y desarrollo de programas	17	.95	.95
2.1 Objetivos y contenidos	4	.88	.88
2.2 Metodologías	11	.91	.92
2.3 Evaluación	2	.88	.85
3. Relación escuela-comunidad	7	.90	.89
Total de la escala	30	.97	.97

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de la consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Dominio de competencias (tabla 45), es posible observar que dicha consistencia es elevada, y es igual o superior a 0,88.

Por otro lado, considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Valoración de competencias (tabla 45) se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, por ser igual o superior a 0,85.

Los resultados del análisis de la correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva pueden consultarse de las tablas 46 a la 51.

Tabla 46: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.70	.86	.74	.86
2	.63	.87	.71	.86
3	.68	.86	.67	.87
4	.70	.86	.66	.87
5	.68	.86	.74	.86
6	.75	.85	.68	.87

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 46, en la subescala 1 (Profesionales), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,63 y 0,75 en el caso del dominio y entre 0,66 y 0,74 en la valoración, mientras que la retirada de cualquier punto no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 47: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.74	.94	.74	.94
8	.75	.94	.72	.94
9	.72	.94	.72	.94
10	.75	.94	.70	.94
11	.74	.94	.70	.94
12	.71	.94	.71	.94
13	.71	.94	.66	.94
14	.76	.94	.70	.94
15	.70	.94	.66	.94
16	.68	.94	.70	.94
17	.67	.94	.75	.94
18	.67	.94	.70	.94
19	.61	.95	.66	.94
20	.61	.95	.66	.94
21	.59	.95	.57	.94
22	.75	.94	.70	.94
23	.75	.94	.65	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 47, en la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,59 y 0,76 en el dominio y entre 0,57 y 0,75 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 48: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
7	.74	.85	.74	.84
8	.78	.84	.79	.82
9	.77	.84	.76	.83
10	.69	.87	.66	.87

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 48, en la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,69 y 0,78 en el caso del dominio y entre 0,66 y 0,79 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 49: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
11	.70	.90	.67	.90
12	.67	.90	.68	.90
13	.69	.90	.67	.90
14	.75	.90	.67	.90
15	.69	.90	.65	.90
16	.66	.90	.70	.90
17	.67	.90	.76	.90
18	.69	.90	.73	.90
19	.62	.91	.65	.91
20	.60	.91	.65	.90
21	.58	.91	.56	.91

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 49, en la subescala 2.2 (Metodologías), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,58 y 0,75 en caso del dominio y entre 0,56 y 0,76 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 50: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
22	.78	-	.74	-
23	.78	-	.74	-

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 50, en la subescala 2.3 (Evaluación), las correlaciones punto-total se elevan todas, y se fijan en 0,78 para el dominio y en 0,74 en la valoración.

Tabla 51: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Punto	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
24	.73	.88	.69	.88
25	.71	.88	.66	.88
26	.71	.88	.72	.87
27	.69	.89	.68	.88
28	.69	.89	.69	.87
29	.70	.88	.73	.87
30	.70	.88	.66	.88

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 51, en la subescala 3 (Relación escuela-comunidad), las correlaciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,69 y 0,73 en el caso del dominio y entre 0,66 y 0,73 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y varianzas de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) pueden consultarse en la tabla 52.

Los resultados referentes a las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 28 y 29.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de competencias (tabla 52; figura 28) se puede observar un valor de 2,93 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). También se puede observar que, en la mayoría de las subescalas (5) ese dominio varía entre 2,71 y 2,99 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*), mientras que para la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) la media es de 3,09 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*). La subescala de valor más reducido es la 2.3 (Evaluación), seguida de la 3 (Relación escuela-comunidad), de la 1 (Profesionales), de la 2 (Diseño y desarrollo de programas), de la 2.2 (Metodologías) y de la 2.1 (Objetivos y contenidos).

Tabla 52: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Escala y subescalas	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom} -
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	M _{Val}
1. Profesionales	6	2.90	.62	.61	3.52	.49	.38	-.62
2. Diseño y desarrollo de programas	17	2.98	.58	.62	3.53	.43	.36	-.55
2.1 Objetivos y contenidos	4	3.09	.64	.56	3.63	.45	.28	-.54
2.2 Metodologías	11	2.99	.58	.63	3.54	.43	.35	-.55
2.3 Evaluación	2	2.71	.78	.68	3.29	.67	.51	-.58
3. Relación escuela-comunidad	7	2.83	.67	.71	3.38	.53	.46	-.55
Total de la escala	30	2.93	.56	.64	3.49	.43	.38	-.56

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

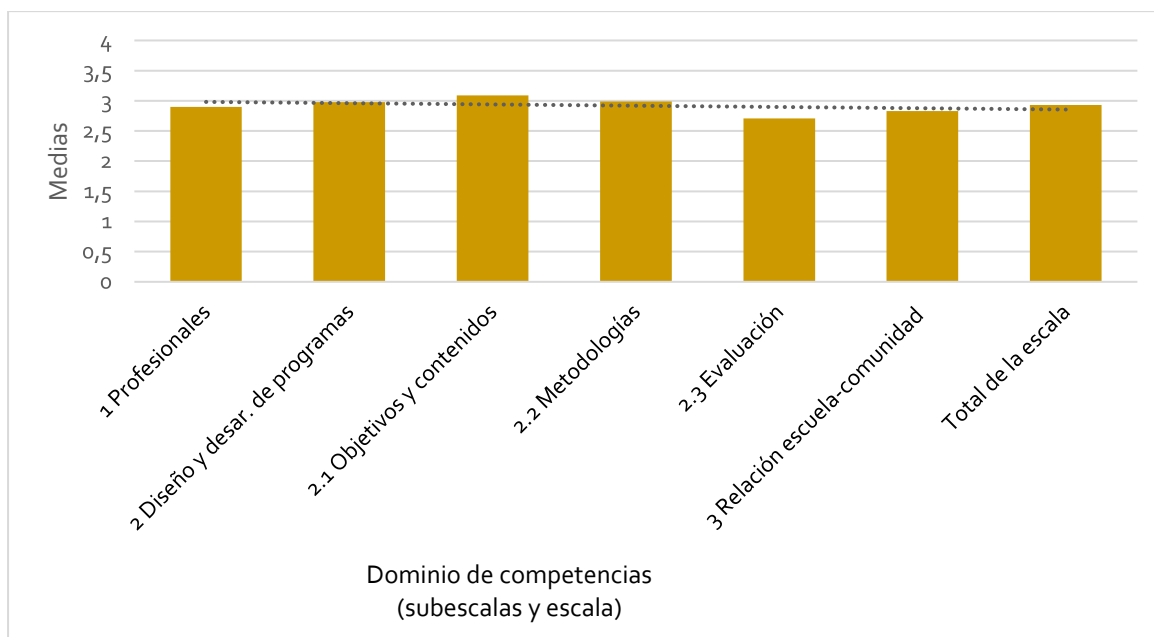


Figura 28: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

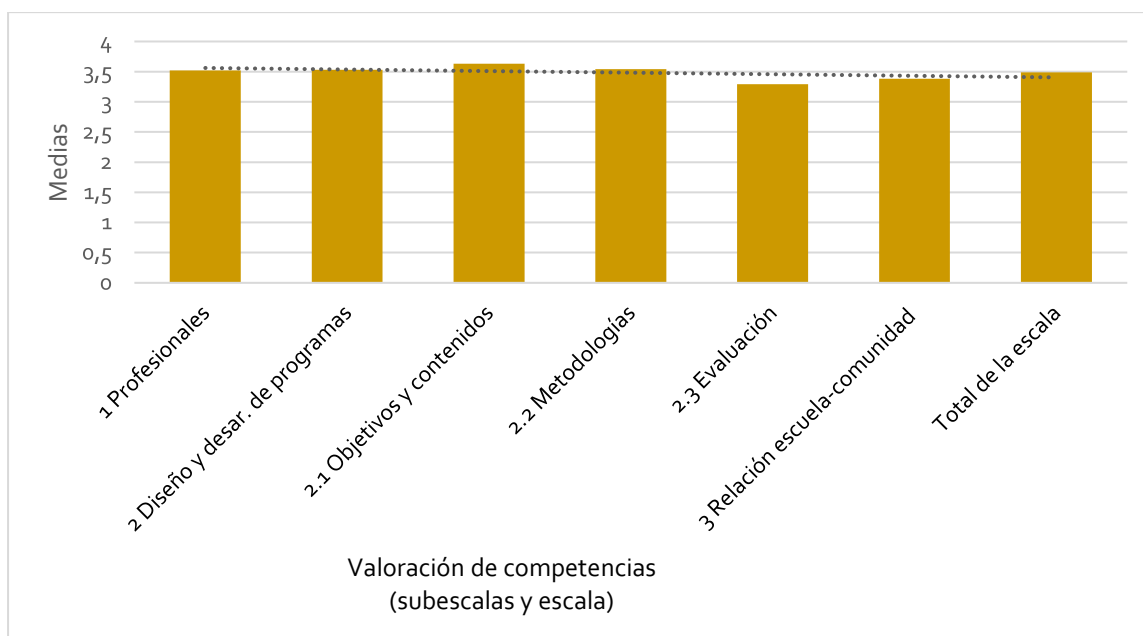


Figura 29: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de desvío estándar de la escala de Dominio de competencias (tabla 52) se puede observar un valor de 0,56. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,58 y 0,78.

Considerando el valor de la varianza de la escala de Dominio de competencias (tabla 52) se puede observar un valor de 0,64. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,56 y 0,71.

Por otro lado, considerando los valores de media de la escala de Valoración de competencias (tabla 52; figura 29), se puede observar un valor de 3,49 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). También se puede observar que para las subescalas dicho dominio varía entre 3,29 y 3,63 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). Tal como en el caso del Dominio, la subescala de valor más reducido es la 2.3 (Evaluación), seguida de la 3 (Relación escuela-comunidad), de la 1 (Profesionales), de la 2 (Diseño y desarrollo de programas), de la 2.2 (Metodologías), y de la 2.1 (Objetivos y contenidos).

Considerando el valor del desvío estándar de la escala de Valoración de competencias, (tabla 52) se puede observar un valor de 0,43. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,43 y 0,67.

Considerando el valor de varianza de la escala de Valoración de competencias (tabla 52) se puede observar un valor de 0,38. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,28 y 0,51.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las competencias para las respuestas de la escala (tabla 52) se puede observar un valor de -0,56, y cabe destacar que, para las subescalas, todas las diferencias son negativas, y varían entre -0,54 y -0,62. Así, la diferencia más acentuada corresponde a la subescala 1 (Profesionales), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos).

Finalmente, se identificaron las siguientes competencias, evaluadas por la pregunta libre del cuestionario: de difusión externa del contexto escolar rural; de promoción de la identidad rural.

Síntesis de Cataluña

Atendiendo a los resultados principales en su totalidad, el dominio de competencias relacionadas con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en una escala de: *nada – reducido – medio – elevado*), con una variación reducida de los resultados. Las competencias de los resultados de dominio más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las de Metodologías, de las de Diseño y desarrollo de programas, de las Profesionales, de las de Relación escuela-comunidad y, por último, de las de Evaluación. Por otro lado, la valoración de las mismas competencias tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Las competencias de los resultados de valoración más elevados son las de Objetivos y contenidos, seguidas por orden decreciente de las Metodologías, de las Diseño y desarrollo de programas, de las de Profesionales, de las de Relación escuela-comunidad y, finalmente, de las de Evaluación. Todas las competencias son más valoradas que dominadas.

3.3.3 Comparación de las competencias regionales de docencia rural

Los resultados relativos a la comparación de las medias de cada subescala y de la escala de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) en las diferentes regiones (N total = 460; N de cada región = 115) pueden consultarse en la tabla 53¹⁰.

¹⁰ A efectos de comparación, se seleccionó un mismo N en cada región (115), dictado por la región con menor N.

Tabla 53: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) en las diferentes regiones.

Escalas y subescalas	General	Alto Alentejo	Aquitania	Aragón	Cataluña
Dominio					
1 Profesionales	2.78	2.77	2.67	2.78	2.93
2 Diseño y desarrollo de programas	2.82	2.92	2.63	2.80	2.95
2.1 Objetivos y contenidos	2.92	3.02	2.71	2.91	3.06
2.2 Metodologías	2.85	2.92	2.65	2.83	2.97
2.3 Evaluación	2.51	2.72	2.34	2.42	2.61
3 Relación escuela-comunidad	2.69	2.77	2.46	2.71	2.85
Total de la escala	2.78	2.86	2.58	2.77	2.92
Valoración					
1 Profesionales	3.39	3.35	3.17	3.54	3.53
2 Diseño y desarrollo de programas	3.42	3.49	3.22	3.47	3.52
2.1 Objetivos y contenidos	3.51	3.59	3.29	3.57	3.64
2.2 Metodologías	3.43	3.48	3.24	3.49	3.52
2.3 Evaluación	3.15	3.35	2.91	3.13	3.26
3 Relación escuela-comunidad	3.27	3.40	2.93	3.39	3.40
Total de la escala	3.38	3.44	3.11	3.46	3.49

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 53 y en la figura 30, las medias del total de la escala de dominio para cada una de las regiones varían entre 2,58 y 2,92 (entre *2,0 reducido* y *3,0 medio*). Los resultados de las regiones del Alto Alentejo y de Cataluña son superiores al resultado general de las regiones ($M=2,78$, en la escala: *1,0 nada* - *2,0 reducido* - *3,0 medio* - *4,0 elevado*), mientras que los resultados de Aragón y Aquitania son inferiores. Los resultados también indican que Cataluña es la región que manifiesta un mayor dominio de las competencias, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, de Aragón y de Aquitania.

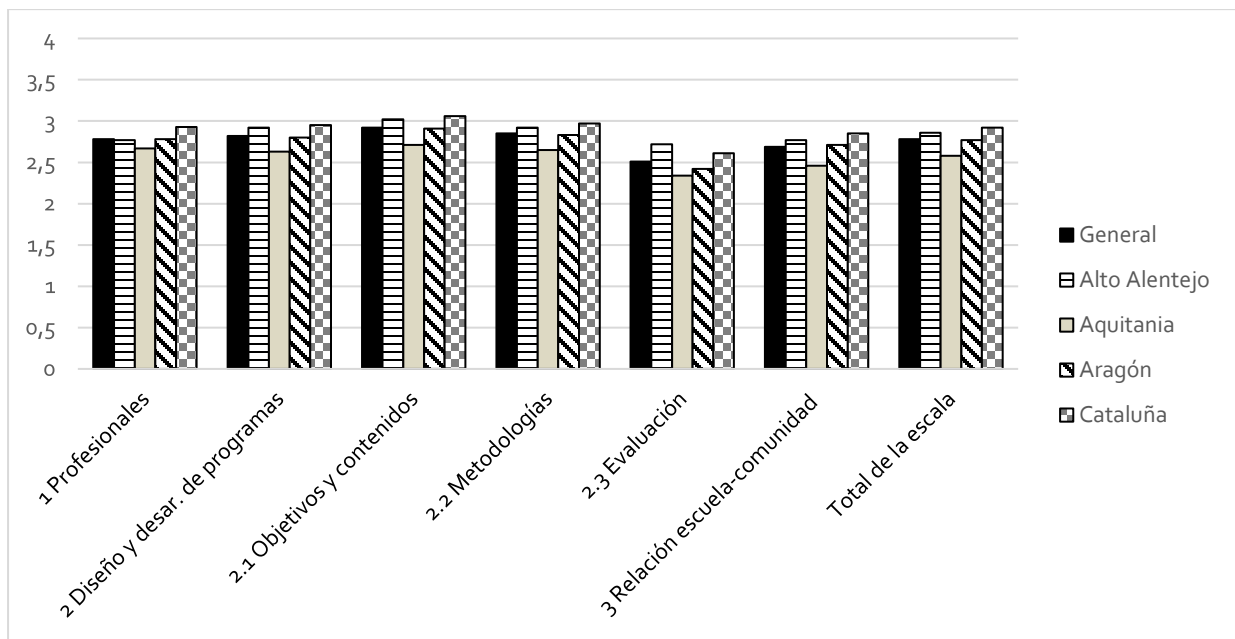


Figura 30: Comparación de medias de las subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

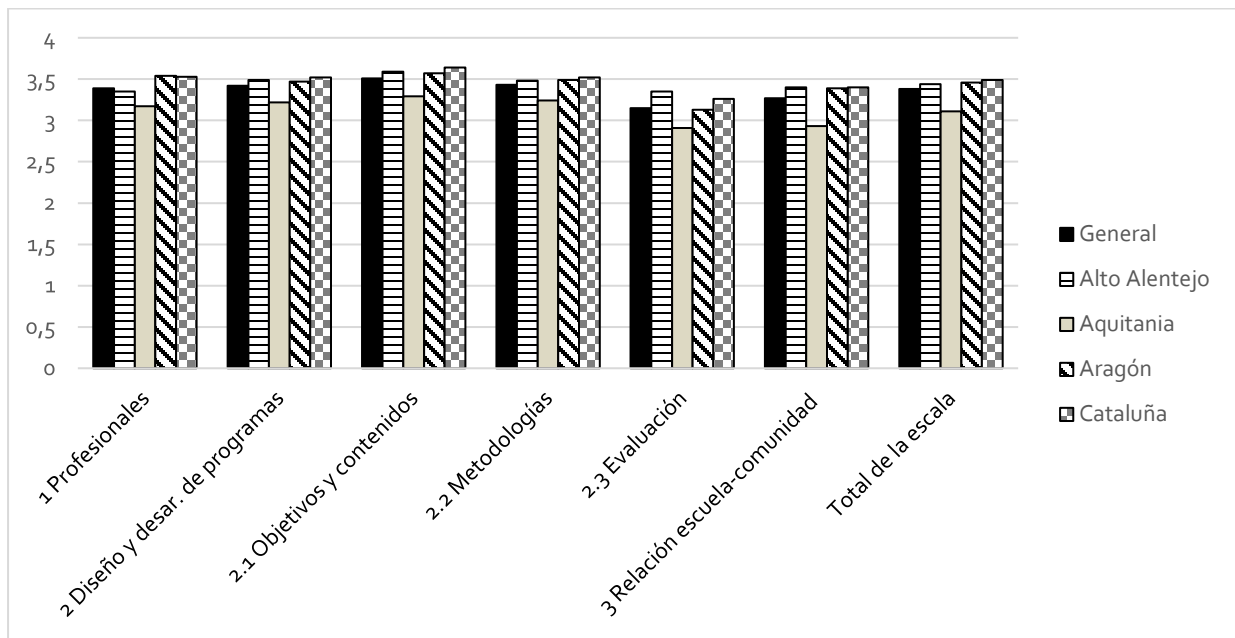


Figura 31: Comparación de medias de las escalas y subescalas de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando la media general del dominio de las competencias Profesionales (tabla 53; figura 30), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,78 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,67 y 2,93 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). El resultado de la región de Cataluña es superior al resultado general de las regiones, el resultado de la región de Aragón es igual a este resultado general, mientras que los resultados de las regiones del Alto Alentejo y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Cataluña es la región que manifiesta un mayor dominio de las competencias Profesionales, seguida por orden decreciente de Aragón, el Alto Alentejo y de Aquitania.

Considerando la media general del dominio de las competencias de Diseño y desarrollo de programas (tabla 53; figura 30), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,82 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,63 y 2,95 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Cataluña es la región que manifiesta un mayor dominio de las competencias de Diseño y desarrollo de programas, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, de Aragón y de Aquitania.

Considerando la media general del dominio de las competencias de Objetivos y contenidos (tabla 53; figura 30), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,92 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,71 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*) y 3,06 (ligeramente superior a 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Cataluña es la región que manifiesta un mayor dominio de las competencias de Objetivos y contenidos, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, de Aragón y de Aquitania.

Considerando la media general del dominio de las competencias de Metodologías (tabla 53; figura 30), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,85 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,65 y 2,97 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Cataluña es la región que manifiesta un mayor dominio de las competencias de Metodologías, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, de Aragón y de Aquitania.

Considerando la media general del dominio de las competencias de Evaluación (tabla 53; figura 30), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,51 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,34 y 2,72 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que el Alto Alentejo es la región que manifiesta un mayor dominio de las competencias de evaluación, seguida por orden decreciente de Cataluña, Aragón y Aquitania.

Considerando la media general del dominio de las competencias de Relación escuela-comunidad (tabla 53; figura 30), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,69 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,46 y 2,85 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Cataluña es la región que manifiesta un mayor dominio de las competencias de Relación escuela-comunidad, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, de Aragón y de Aquitania.

Como se puede observar en la tabla 53 y en la figura 31, las medias del total de la escala de Valoración para cada una de las regiones varían entre 3,11 y 3,49 (entre 3,0 *reducido* y 4,0 *elevado*). Los resultados de las regiones del Alto Alentejo y de Cataluña y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones ($M=3,38$, en la escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*), mientras que el resultado de Aquitania es inferior. Los resultados también indican que Cataluña es la región que manifiesta una mayor valoración de las competencias, seguida por orden decreciente de Aragón, el Alto Alentejo y Aquitania.

Considerando la media general de la valoración de las competencias profesionales (tabla 53; figura 31), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,39 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 3,17 y 3,54 (entre 3,0 *reducido* y 4,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Aragón y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Aragón es la región que manifiesta una mayor valoración de las competencias profesionales, seguida por orden decreciente de Cataluña, el Alto Alentejo y Aquitania.

Considerando la media general de la valoración de las competencias de Diseño y desarrollo de programas (tabla 53; figura 31), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,42 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 3,22 y 3,52 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Cataluña es la región que muestra una mayor valoración de las competencias de Diseño y desarrollo de programas, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, Aragón y Aquitania.

Considerando la media general de la valoración de las competencias de Objetivos y contenidos (tabla 53; figura 31), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,51 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 3,29 y 3,64 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Cataluña es la región que manifiesta una mayor valoración de las competencias de Objetivos y contenidos, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, Aragón y Aquitania.

Considerando la media general de la valoración de las competencias de metodologías (tabla 53; figura 31), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,43 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 3,24 y

3,52 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Cataluña es la región que manifiesta una mayor valoración de las competencias de Metodologías, seguida por orden decreciente de Aragón, el Alto Alentejo y Aquitania.

Considerando la media general de la valoración de las competencias de Evaluación (tabla 53; figura 31), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,15 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,91 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio) y 3,35 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que el Alto Alentejo es la región que manifiesta una mayor valoración de las competencias de Evaluación, seguida por orden decreciente de Cataluña, Aragón y Aquitania.

Considerando la media general de la valoración de las competencias de Relación escuela-comunidad (tabla 53; figura 31), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,27 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,93 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio) y 3,40 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Los resultados también indican que Cataluña y el Alto Alentejo son las regiones que manifiestan una mayor valoración de las competencias de Relación escuela-comunidad, seguidas por orden decreciente de Aragón y Aquitania.

Los resultados relativos a la comparación de las diferencias entre las medias de dominio y las medias de valoración para cada subescala y para la escala de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) en las diferentes regiones (N total = 460; N de cada región = 115) pueden consultarse en la tabla 54.

Tabla 54: Las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) en las diferentes regiones.

Escalas y subescalas	General	Alto Alentejo	Aquitania	Aragón	Cataluña
1. Profesionales	-0,61	-0,58	-0,50	-0,76	-0,60
2. Diseño y desarrollo de programas	-0,60	-0,57	-0,59	-0,67	-0,57
2.1 Objetivos y contenidos	-0,59	-0,57	-0,58	-0,66	-0,58
2.2 Metodologías	-0,58	-0,56	-0,59	-0,66	-0,55
2.3 Evaluación	-0,64	-0,63	-0,57	-0,71	-0,63
3. Relación escuela-comunidad	-0,58	-0,63	-0,47	-0,68	-0,55
Total de la escala	-0,60	-0,58	-0,53	-0,69	-0,57

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las competencias para el total de las escalas en la totalidad de las regiones (tabla 54), se puede observar un valor de -0,60, y cabe resaltar que, para las subregiones, todas las diferencias son siempre negativas, y varían entre -0,53 y -0,69. Los

resultados de las regiones de Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania muestran diferencia de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aragón muestra una diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las competencias Profesionales para el total de las regiones (tabla 54) se puede observar un valor de -0,61, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son siempre negativas, y varían entre -0,50 y -0,76. Los resultados de las regiones de Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aragón muestra una diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Cataluña, el Alto Alentejo y Aquitania.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las competencias de Diseño y desarrollo de programas para el total de las regiones (tabla 54), se puede observar un valor de -0,60, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son siempre negativas, y varían entre -0,57 y -0,67. Los resultados de las regiones de Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aragón muestra una diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, del Alto Alentejo y de Cataluña.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las competencias de Objetivos y contenidos para el total de las regiones (tabla 54), se puede observar un valor de 0,59, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son siempre negativas, y varían entre -0,57 y -0,66. Los resultados de las regiones de Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aragón muestra una diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Cataluña, Aquitania y el Alto Alentejo.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las competencias de Metodologías para el total de las regiones (tabla 54), se puede observar un valor de -0,58, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son siempre negativas, y varían entre -0,55 y -0,66. Los resultados de las regiones del Alto Alentejo y de Cataluña muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y Aquitania presentan diferencias más acentuadas que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, del Alto Alentejo y de Cataluña.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las competencias de Evaluación para el total de las regiones (tabla 54), se puede observar un valor de -0,64, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son siempre negativas, y varían entre -0,57 y -0,71. Los resultados de las regiones de Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aragón muestra una

diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente Cataluña, Alto Alentejo y Aquitania.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las competencias de Relación escuela-comunidad para el total de las regiones (tabla 54), se puede observar un valor de -0,58, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son siempre negativas, y varían entre -0,47 y -0,68. Los resultados de las regiones de Cataluña y Aquitania muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones del Alto Alentejo y Aragón presentan diferencias más acentuadas que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente del Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania.

Síntesis

Aunque el dominio general de competencias y de conocimientos relacionados con la docencia se sitúe para todas las regiones entre *reducido* y *medio* (en la escala: *nada* – *reducido* – *medio* – *elevado*), existe alguna variación entre regiones, con las del Alto Alentejo y de Cataluña por encima de la media general y las Aragón y Aquitania por debajo. También existen variaciones entre las regiones en el dominio de las competencias específicas evaluadas.

Además de ello, aunque la valoración general de competencias y de conocimientos relacionados con la docencia se sitúe para todas las regiones entre *medio* y *elevado*, existe igualmente alguna variación entre regiones, con las del Alto Alentejo, Aragón y Cataluña por encima de la media general y la de Aquitania por debajo. También existen variaciones entre las regiones en la valoración de las competencias específicas evaluadas.

Finalmente, aunque se compruebe alguna variación en la diferencia entre el dominio y la valoración de competencias (en general y en particular), esta es negativa para todas las regiones.

3.3.4 Conocimientos de docencia rural

3.3.4.1 Conocimientos generales de docencia rural

Los resultados relativos a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, el dominio y la valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 55.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 32 y 33.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 55; figura 32) se puede observar que aquel dominio varía entre 2,14 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, en la escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 3,05 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*). La mayoría de los conocimientos (29) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,14 y 2,96), mientras que el conocimiento restante presenta un dominio ligeramente por encima de 3,0 *medio* (3,05). De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el Dominio de conocimientos es de 2,59 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 55) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (19) presenta una media de *3,0 medio*, mientras que los restantes (8) presentan una media de *2,0 reducido*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a *3,0 medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 55) se puede observar que los resultados varían entre 0,83 y 0,95. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,69.

Tabla 55: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom} –
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}
1	2.50	3	.87	.77	-.01	-.68	3.31	3	.73	.53	-.83	0,29	-.81
2	2.31	2	.91	.83	.18	-.78	3.07	3	.87	.75	-.66	-0,28	-.76
3	2.44	2	.91	.82	.01	-.80	3.20	3	.80	.63	-.73	-.04	-.76
4	2.58	3	.90	.81	-.10	-.74	3.18	3	.81	.66	-.76	.02	-.60
5	2.42	2	.91	.84	-.03	-.84	3.01	3	.91	.83	-.63	-.42	-.59
6	2.60	3	.89	.79	-.10	-.72	3.28	3	.74	.55	-.79	.19	-.68
7	2.85	3	.92	.84	-.38	-.69	3.22	3	.80	.63	-.83	.21	-.37
8	2.62	3	.92	.85	-.09	-.83	3.26	3	.75	.56	-.82	.36	-.64
9	2.52	3	.93	.86	-.07	-.84	3.24	3	.76	.58	-.86	.51	-.72
10	2.26	2	.95	.91	.24	-.89	3.12	3	.84	.71	-.74	-.04	-.86
11	2.43	2	.90	.82	.07	-.77	3.20	3	.79	.62	-.78	.16	-.77
12	2.68	3	.91	.83	-.19	-.76	3.23	3	.79	.62	-.79	.09	-.55
13	3.05	3	.86	.74	-.58	-.41	3.31	3	.77	.59	-1.00	.66	-.26
14	2.85	3	.88	.78	-.39	-.56	3.25	3	.79	.62	-.90	.39	-.40
15	2.96	3	.84	.71	-.45	-.43	3.31	3	.76	.58	-.88	.19	-.37
16	2.88	3	.87	.76	-.41	-.51	3.37	4	.74	.54	-1.04	.72	-.49
17	2.71	3	.90	.81	-.19	-.74	3.37	3	.71	.50	-.88	.31	-.66
18	2.57	3	.87	.75	-.08	-.65	3.14	3	.84	.71	-.72	-.17	-.57
19	2.62	3	.86	.75	-.03	-.69	3.36	3	.73	.53	-1.02	.77	-.74
20	2.67	3	.84	.70	-.11	-.58	3.42	4	.70	.49	-1.02	.59	-.75
21	2.78	3	.83	.69	-.22	-.53	3.45	4	.69	.48	-1.14	1.05	-.67
22	2.71	3	.85	.72	-.15	-.62	3.37	4	.74	.54	-.90	.09	-.66
23	2.51	2	.88	.78	.09	-.72	3.26	3	.77	.60	-.82	.18	-.75
24	2.14	2	.85	.73	.39	-.46	2.99	3	.90	.80	-.58	-.43	-.85
25	2.67	3	.86	.74	-.19	-.59	3.36	3	.73	.53	-1.01	.76	-.69
26	2.52	3	.87	.76	-.09	-.66	3.17	3	.81	.66	-.67	-.28	-.65
27	2.15	2	.94	.89	.31	-.88	2.93	3	1.01	1.02	-.61	-.73	-.78
T	2.59	3	.69	.48	-.12	-.40	3.24	3	.65	.42	-.71	.25	-.65

Nota: P= puntos; T= Todos (medias); M= media; Med= mediana; DE= desvío estándar; Var= varianza; Asi= asimetría; Cur= curtosis; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y la de valoración. Fuente: Elaboración propia.

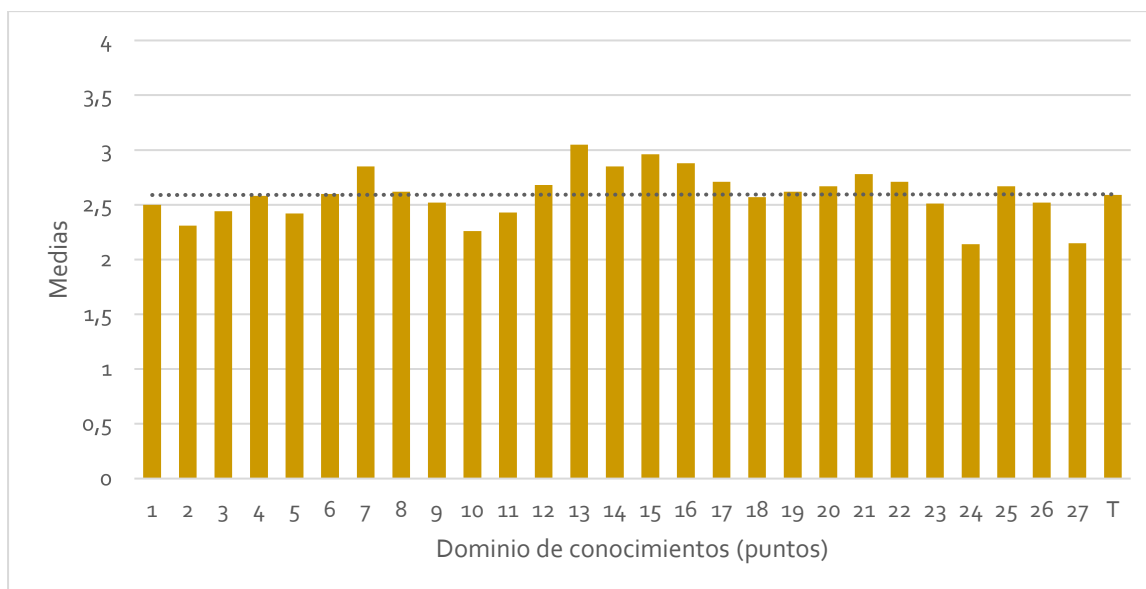


Figura 32: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).
Elaboración propia.

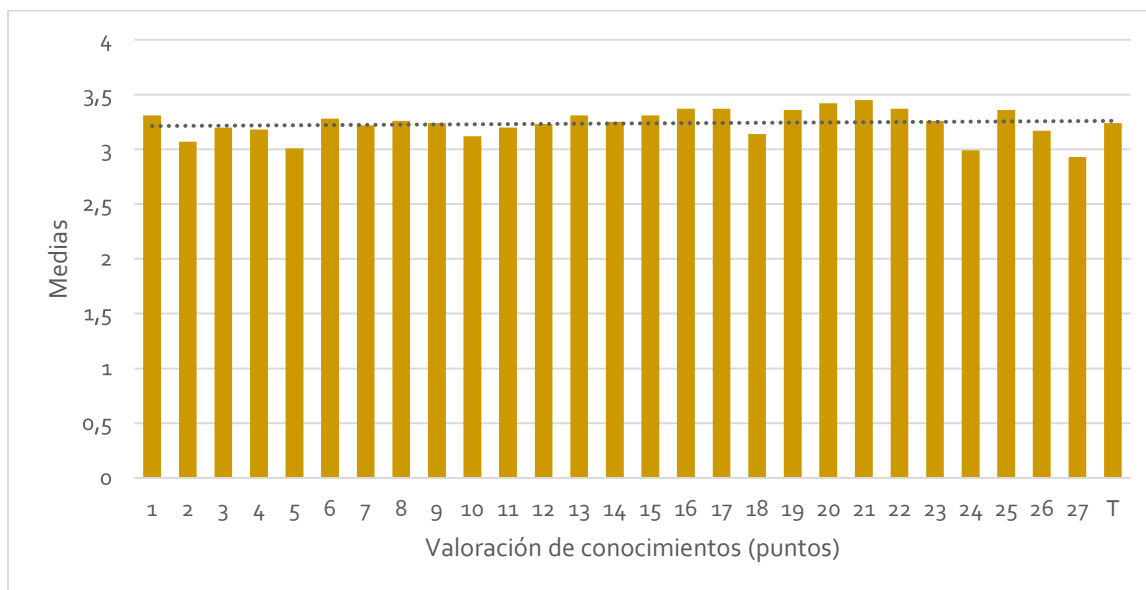


Figura 33: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).
Elaboración propia.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 55), se puede observar que los resultados varían entre 0,69 (puntos 13, 21 y 22) y 0,91. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,48.

Considerando los valores de asimetría de los puntos del Dominio de conocimientos (tabla 55) se puede observar que los resultados varían entre -0,58 y 0,39. Sin embargo, existe una distribución asimétrica para

todos los conocimientos, dado que todos los resultados difieren de 0. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,12$ (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 55) se puede observar que todos los conocimientos muestran una curtosis platicúrtica (entre $-0,41$ y $-0,89$). De igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a una curtosis platicúrtica ($-0,40$).

Por otro lado, considerando los valores de media de los artículos de Valoración de conocimientos (tabla 55; figura 33), se puede observar que los resultados varían entre $2,93$ y $3,45$. Así, la mayoría de los conocimientos (25) se encuentra entre $3,0$ medio y $4,0$ elevado, y dos conocimientos que se encuentran entre el $2,0$ reducido y el $3,0$ medio. De igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el Dominio de conocimientos es de $3,24$ (entre $3,0$ medio y $4,0$ elevado).

Considerando los valores de mediana de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 55) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (23) presenta una mediana de $3,0$ medio, mientras que los restantes conocimientos (4) presentan una mediana de $4,0$ elevado. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $3,0$ medio.

Considerando los valores de desvío del estándar de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 55) se puede observar que los resultados varían entre $0,69$ y $1,01$. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $0,65$.

Considerando los valores de variación de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 55), se puede observar que los resultados varían entre $0,48$ y $1,02$. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $0,42$.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 55) se puede observar que los resultados varían entre $-0,58$ y $-1,14$, y revelan que existe una distribución asimétrica para todos los conocimientos. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,71$ (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 55) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (19) presenta una curtosis leptocúrtica, con resultados entre $0,09$ y $1,05$, mientras que los restantes conocimientos (8) presentan una curtosis platicúrtica, con resultados entre $-0,04$ y $-0,73$. De igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad (es decir, la media de las curtosis de los puntos), el resultado indica una curtosis leptocúrtica ($,25$).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de los conocimientos para cada uno de los puntos (tabla 55), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre $-0,26$ y $-0,86$. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad (es decir, la media de las curtosis de los puntos), esta diferencia es de $0,65$.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach - α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 56.

Tabla 56: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Escala y subescalas de conocimientos	N.º	Dominio	Valoración
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	.95	.97
1.1 Lenguas y artes	6	.92	.94
1.2 Tradiciones	5	.93	.93
2. Organización social	7	.94	.95
3. Naturaleza y medioambiente	4	.91	.94
4. Patrimonio cultural e industrial	5	.91	.93
Escala	27	.98	.98

Elaboración propia.

Considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Dominio de conocimientos (tabla 56) se puede observar que dicha consistencia es elevada, pues es igual o superior a 0,91 (subescalas 3 y 4).

Por otro lado, considerando los valores de coherencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Valoración de conocimientos (tabla 56), se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, y es igual o superior a 0,93 (subescalas 1.2 y 4).

Los resultados del análisis de la **correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva** pueden consultarse de las tablas 50 a la 55

Tabla 57: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.79	.95	.82	.96
2	.79	.95	.83	.96
3	.79	.95	.85	.96
4	.81	.95	.85	.96
5	.81	.95	.78	.96
6	.83	.95	.87	.96
7	.77	.95	.81	.96
8	.80	.95	.85	.96
9	.77	.95	.84	.96
10	.72	.95	.78	.96
11	.74	.95	.82	.96

Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 57, en la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,72 y 0,83 para el dominio, y entre 0,78 y 0,85 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 58: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.76	.90	.80	.93
2	.71	.91	.77	.93
8	.79	.90	.87	.92
9	.79	.89	.85	.92
10	.76	.90	.81	.93
11	.75	.90	.81	.93

Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 58, en la subescala 1.1 (Lenguas y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,71 y 0,79 para el dominio, y entre 0,77 y 0,87 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 59: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
3	.78	.91	.81	.92
4	.85	.90	.87	.90
5	.84	.90	.80	.92
6	.81	.91	.82	.91
7	.75	.92	.80	.92

Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 59, en la subescala 1.2 (Tradiciones), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,75 y 0,85 en caso del dominio y entre 0,80 y 0,87 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 60: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
12	.80	.93	.84	.94
13	.79	.93	.83	.94
14	.85	.93	.87	.94
15	.79	.93	.83	.94
16	.86	.93	.87	.94
17	.79	.93	.82	.94

18	.76	.94	.77	.95
-----------	-----	-----	-----	-----

Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 60, en la subescala 2 (Organización social), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,76 y 0,86 en caso del dominio y entre 0,77 y 0,87 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 61: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
19	.74	.91	.83	.94
20	.83	.88	.90	.92
21	.84	.87	.89	.92
22	.80	.89	.85	.93

Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 61, en la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,74 y 0,84 para el dominio, y entre 0,83 y 0,90 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 62: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
23	.80	.88	.84	.90
24	.79	.89	.85	.90
25	.76	.89	.79	.91
26	.76	.89	.85	.90
27	.75	.89	.75	.93

Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 62, en la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,75 y 0,80 en caso del dominio y entre 0,75 y 0,85 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y variaciones de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 63.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 34 y 35.

Tabla 63: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Conocimientos (subescala y escala)	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom}	-
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	M _{Val}	
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	2.50	.75	.83	3.19	.69	.64		-.69
1.1 Lenguas y artes	6	2.44	.76	.84	3.20	.69	.62		-.76
1.2 Tradiciones	5	2.58	.79	.82	3.18	.72	.66		-.60
2. Organización social	7	2.82	.75	.77	3.28	.68	.60		-.46
3. Naturaleza y medioambiente	4	2.70	.75	.71	3.40	.66	.51		-.70
4. Patrimonio cultural e industrial	5	2.40	.76	.78	3.14	.75	.72		-.74
Escala	27	2.59	.69	.79	3.24	.64	.63		-.65

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

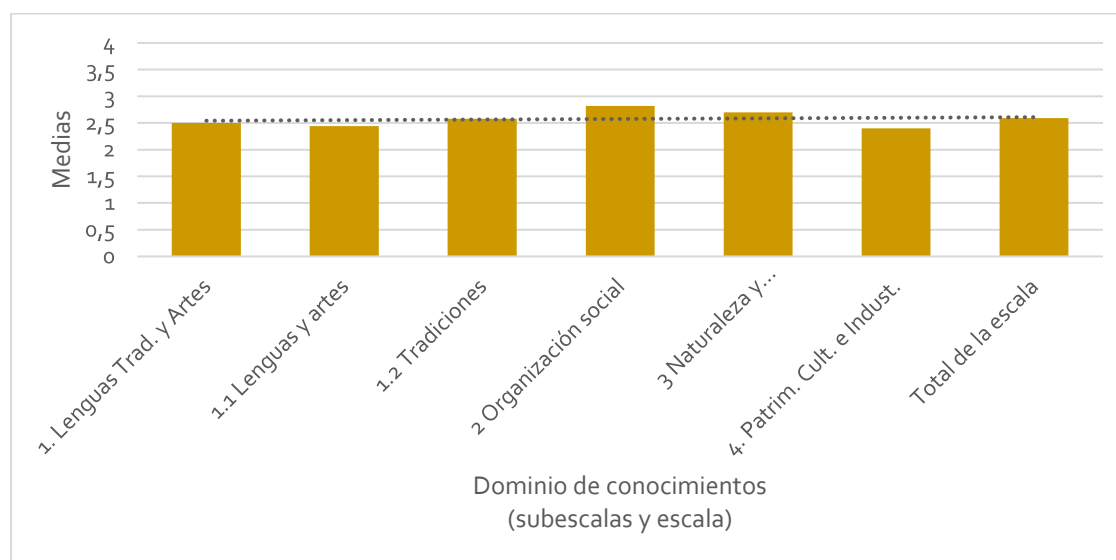


Figura 34: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

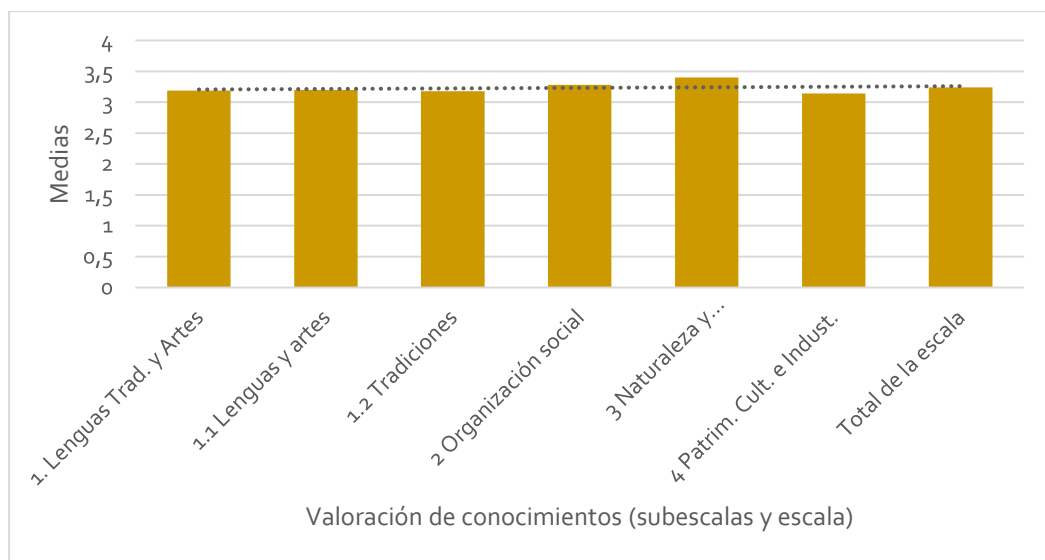


Figura 35: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 63; figura 34) se puede observar un valor de 2,59 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). También se puede observar que, para las subescalas, dicho dominio varía entre 2,40 y 2,82 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Así, la escala y las subescalas presentan todas un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*. La subescala de valor más reducida es la 4 (Patrimonio cultural e industrial), seguida de la 1.1 (Lenguas y artes), de la 1 (Lenguas, tradiciones y artes), de 1.2 (Tradiciones), de la 3 (Naturaleza y medioambiente) y de la 2 (Organización social).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 63) se puede observar un valor de 0,69. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,75 y 0,79.

Considerando los valores de varianza de escala de Dominio de conocimientos (tabla 63) se puede observar un valor de 0,79. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,71 y 0,84.

Por otro lado, considerando el valor de media de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 63; figura 35) se puede observar un valor de 3,24 (entre 3, *medio* y 4,0 *elevado*). También se puede observar que dicho dominio varía entre 3,14 y 3,40 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). Así, la escala y las subescalas presentan todas un dominio entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*. La subescala de valor más reducido es la 4 (Patrimonio cultural e industrial), seguida de 1.2 (Tradiciones), de la 1 (Lenguas, tradiciones y artes), de la 1.1 (Lenguas y artes), de la 2 (Organización social) y de la 3 (Naturaleza y medioambiente).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 63) se puede observar un valor de 0,64. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,66 y 0,75.

Considerando el valor de variación de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 63) se puede observar un valor de 0,63. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,51 y 0,72.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y de la valoración de los conocimientos para las respuestas de la escala (tabla 63) se puede observar un valor de -0,65. También se puede señalar que, para las subescalas, todas las diferencias son negativas y varían entre -0,46 y -0,76. La diferencia más acentuada corresponde a la subescala 1.1 (Lenguas y artes), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 2 (Organización social).

Finalmente, se identificaron los siguientes conocimientos, evaluados por la pregunta libre del cuestionario: sobre la historia del contexto rural; y sobre el patrimonio religioso local.

Síntesis

Atendiendo a los resultados principales, en su totalidad, el dominio de los conocimientos relacionados con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en la escala: *nada – reducido – medio – elevado*), con una variación reducida de los resultados. Los conocimientos de los resultados de dominio más elevados son los de Organización social, seguidos por orden decreciente de los Naturaleza y medioambiente, de los de Tradiciones, de los Lenguas, tradiciones y artes, de los Lenguas y artes, y, finalmente, de los de Patrimonio cultural e industrial. Por otro lado, la valoración de los mismos conocimientos tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Los conocimientos de los resultados de valoración más elevados son los de Naturaleza y medioambiente, seguidos por orden decreciente de los de Organización social, de los de Lenguas y artes, de los de Lenguas, tradiciones y artes, y, por último, de los de Patrimonio cultural e industrial. Todos los conocimientos son más valorados que dominados.

3.3.5 Conocimientos regionales de docencia rural

3.3.5.1 Alto Alentejo, Portugal

Los resultados relativos a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, el dominio y la valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 64.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las ilustraciones 36 y 37.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 64; figura 36) se puede observar que aquel dominio varía entre 2,43 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, en la misma escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 3,14 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*). La mayoría de los conocimientos (23) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,43 y 2,97), mientras que los conocimientos restantes (4) manifiestan un dominio ligeramente por encima de 3,0 *medio* (entre 3,01 y 3,14). De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el Dominio de conocimientos es de 2,80 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 64) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (25) presenta una media de 3,0 *medio*, mientras que los restantes (2) presentan una media de 2,0 *reducido*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 64) se puede observar que los resultados varían entre 0,81 y 0,91. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,70.

Tabla 64: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom} -
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}
1	2.74	3	.87	.76	-.15	-.69	3.36	4	.75	.56	-.97	.41	-.62
2	2.68	3	.86	.74	-.23	-.56	3.25	3	.79	.63	-.87	.24	-.57
3	2.66	3	.85	.72	-.15	-.57	3.29	3	.78	.61	-.80	-.14	-.53
4	2.78	3	.84	.70	-.40	-.29	3.32	3	.74	.55	-.88	.35	-.54
5	2.65	3	.83	.69	-.13	-.52	3.18	3	.84	.70	-.68	-.40	-.53
6	2.74	3	.83	.68	-.22	-.46	3.27	3	.74	.55	-.67	-.24	-.53
7	3.11	3	.84	.70	-.67	-.18	3.39	4	.74	.54	-1.05	.67	-.28
8	2.86	3	.89	.79	-.32	-.68	3.32	3	.76	.58	-.86	.10	-.46
9	2.75	3	.90	.80	-.28	-.65	3.26	3	.78	.61	-.82	.10	-.51
10	2.49	2	.91	.83	.03	-.78	3.23	3	.79	.62	-.82	.25	-.74
11	2.74	3	.90	.81	-.19	-.75	3.27	3	.77	.60	-.83	.19	-.53
12	2.88	3	.86	.74	-.36	-.54	3.31	3	.76	.58	-.94	.47	-.43
13	3.14	3	.81	.66	-.61	-.28	3.37	4	.74	.55	-1.10	.98	-.23
14	2.97	3	.85	.72	-.44	-.47	3.33	3	.75	.56	-.99	.69	-.36
15	3.01	3	.86	.73	-.50	-.46	3.29	3	.78	.61	-.96	.53	-.28
16	3.01	3	.85	.72	-.51	-.39	3.40	4	.72	.52	-1.19	1.42	-.39
17	2.91	3	.89	.80	-.51	-.44	3.44	4	.67	.45	-1.05	.98	-.53
18	2.79	3	.85	.72	-.14	-.70	3.29	3	.77	.60	-.81	-.07	-.50
19	2.80	3	.84	.70	-.26	-.50	3.42	4	.71	.51	-1.03	.51	-.62
20	2.83	3	.82	.67	-.31	-.38	3.41	4	.73	.53	-1.01	.32	-.58
21	2.91	3	.81	.66	-.34	-.41	3.45	4	.71	.50	-1.12	.73	-.54
22	2.86	3	.81	.66	-.23	-.55	3.41	4	.73	.53	-1.01	.32	-.55
23	2.82	3	.87	.75	-.17	-.78	3.32	3	.77	.59	-.95	.39	-.50
24	2.43	2	.85	.72	.08	-.58	3.12	3	.87	.76	-.70	-.29	-.69
25	2.91	3	.88	.77	-.43	-.52	3.37	4	.77	.60	-1.09	.60	-.48
26	2.76	3	.89	.80	-.20	-.75	3.27	3	.82	.63	-.74	-.35	-.51
27	2.50	3	.90	.81	-.02	-.76	3.16	3	.90	.81	-.73	-.44	-.66
T	2.80	3	.70	.50	-.41	-.13	3.32	3	.66	.43	-.87	.46	-.52

Nota: P= puntos; T= Todos (medias); M= media; Med= mediana; DE= desvío estándar; Var= varianza; Asi= asimetría; Cur= curtosis; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y la de valoración. Fuente: elaboración propia.

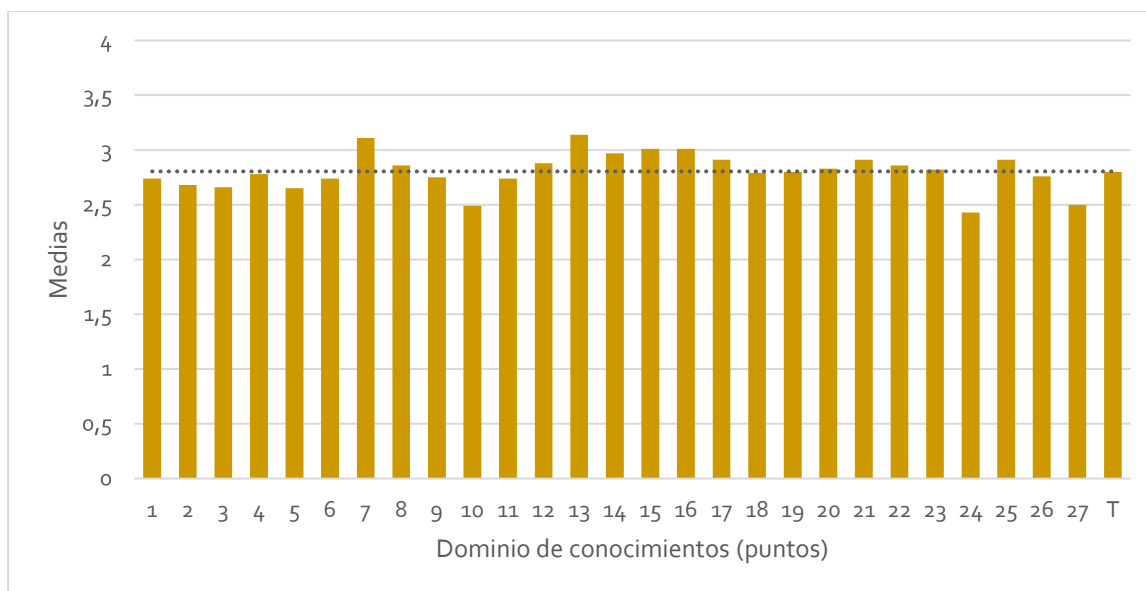


Figura 36: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

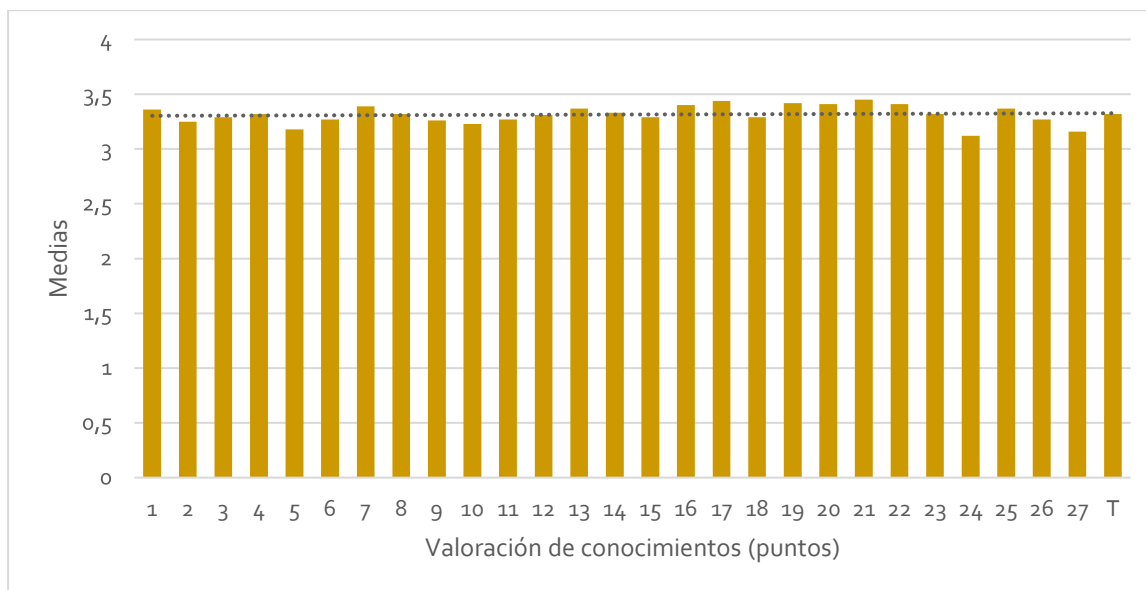


Figura 37: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 64) se puede observar que los resultados varían entre 0,66 y 0,83. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,50.

Considerando los valores de asimetría de los puntos del Dominio de conocimientos (tabla 64) se puede observar que los resultados varían entre -0,67 y 0,08. Así, existe una distribución asimétrica para todos los

conocimientos, dado que todos los resultados difieren de 0. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,41$ (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 64) se puede observar que todos los conocimientos muestran una curtosis platicúrtica (entre $-0,18$ y $-0,78$). De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a una curtosis platicúrtica ($-0,13$).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de valoración de conocimientos (tabla 64; figura 37) se puede observar que los resultados varían entre $3,12$ y $3,45$, y se encuentran todos entre $3,0$ medio y $4,0$ elevado. De igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el dominio de conocimientos es de $3,32$ (entre $3,0$ medio y $4,0$ elevado).

Considerando los valores de mediana de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 64) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (17) presenta una mediana de $3,0$ medio, mientras que los restantes conocimientos (10) presentan una mediana de $4,0$ elevado. De igual modo, se puede constatar que, considerando a escala en su totalidad, el resultado corresponde, de nuevo, a $3,0$ medio.

Considerando los valores de desvío del estándar de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 64) se puede observar que los resultados varían entre $0,67$ y $0,90$. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $0,66$.

Considerando los importes de variación de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 64) se puede observar que los resultados varían entre $0,45$ y $0,81$. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $0,43$.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 64) se puede observar que los resultados varían entre $-0,67$ y $-1,19$, y revelan que existe una distribución asimétrica para todos los conocimientos. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a $-0,87$ (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 64) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (20) presenta una curtosis leptocúrtica, con resultados entre $0,10$ y $1,42$, mientras que los restantes conocimientos (7) presentan una curtosis platicúrtica, con resultados entre $-0,07$ y $-0,44$. De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el resultado indica una curtosis leptocúrtica ($0,46$).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de los conocimientos para cada uno de los puntos (tabla 64), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre $-0,23$ y $-0,74$. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, esta diferencia es de $-0,52$.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach - α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 65.

Tabla 65: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Escala y subescalas de conocimientos	N.º	Dominio	Valoración
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	.96	.97
1.1 Lenguas y artes	6	.93	.96
1.2 Tradiciones	5	.93	.95
2. Organización social	7	.96	.97
3. Naturaleza y medioambiente	4	.94	.96
4. Patrimonio cultural e industrial	5	.93	.94
Escala	27	.98	.99

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de la consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Dominio de conocimientos (tabla 65), se puede observar que dicha consistencia es elevada y es igual o superior a 0,93.

Por otro lado, considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Valoración de conocimientos (tabla 65), se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, por ser igual o superior a 0,94.

Los resultados del análisis de la **correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva** pueden consultarse de las tablas 66 a la 71.

Tabla 66: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.83	.96	.89	.97
2	.80	.96	.88	.97
3	.79	.96	.87	.97
4	.80	.96	.86	.97
5	.84	.95	.86	.97
6	.85	.95	.87	.97
7	.77	.96	.84	.97
8	.84	.95	.89	.97
9	.82	.96	.89	.97
10	.81	.96	.84	.97
11	.75	.96	.84	.97

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 66, en la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,75 y 0,85 para el dominio, y entre 0,84 y 0,89 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 67: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.77	.93	.83	.95
2	.75	.93	.84	.95
8	.85	.92	.91	.95
9	.85	.92	.92	.94
10	.83	.92	.86	.95
11	.77	.92	.84	.95

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 67, en la subescala 1.1 (Lenguas y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,75 y 0,85 para el dominio, y entre 0,83 y 0,92 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 68: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
3	.82	.91	.88	.93
4	.85	.90	.89	.93
5	.85	.90	.86	.93
6	.79	.91	.81	.94
7	.72	.92	.81	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 68, en la subescala 1.2 (Tradiciones), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,72 y 0,85 en caso del dominio y entre 0,81 y 0,89 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 69: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
12	.84	.95	.90	.96
13	.83	.95	.88	.96
14	.89	.95	.90	.96
15	.85	.95	.85	.96
16	.89	.95	.91	.96
17	.82	.96	.84	.96
18	.87	.95	.85	.96

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 69, en la subescala 2 (Organización social), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,82 y 0,89 en caso del dominio y entre 0,84 y 0,91 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 70: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
19	.83	.93	.87	.95
20	.89	.91	.92	.94
21	.87	.91	.90	.94
22	.83	.93	.88	.95

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 70, en la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,83 y 0,89 para el dominio, y entre 0,87 y 0,92 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 71: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
23	.83	.91	.85	.93
24	.80	.91	.89	.92
25	.81	.91	.87	.92
26	.82	.91	.89	.92
27	.78	.92	.73	.95

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 71, en la subescala 4 (Naturaleza y medioambiente), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,78 y 0,83 para el dominio y entre 0,73 y 0,89 para la valoración. La retirada del punto 27 aumentaría ligeramente la consistencia interna a $\alpha = 0,95$, mientras que la retirada de cualquiera de los restantes puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y variaciones de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 72.

Tabla 72: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Conocimientos (subescala y escala)	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom} - M _{Val}
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	2.75	.73	.75	3,29	.68	.59	-.54
1.1 Lenguas y artes	6	2.71	.77	.79	3,28	.70	.60	-.57
1.2 Tradiciones	5	2.79	.73	.70	3,29	.69	.59	-.50
2. Organización social	7	2.96	.76	.73	3.35	.67	.55	-.39
3. Naturaleza y medioambiente	4	2.85	.75	.67	3.42	.68	.52	-.57
4. Patrimonio cultural e industrial	5	2.68	.77	.77	3,25	.74	.68	-.57
Escala	27	2.80	.70	.73	3.32	.66	.59	-.52

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 38 y 39.

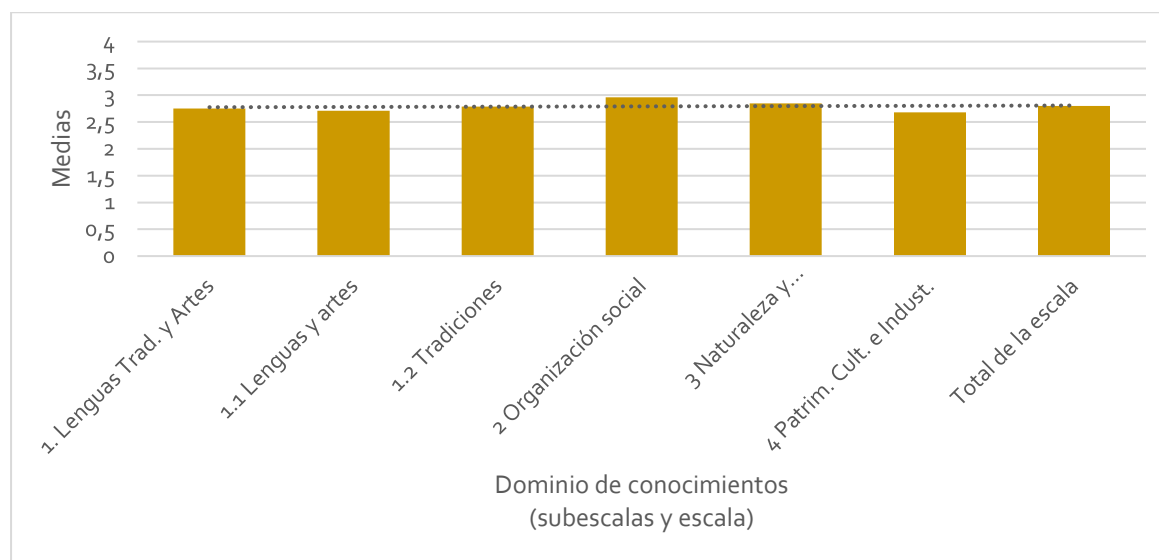


Figura 38: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

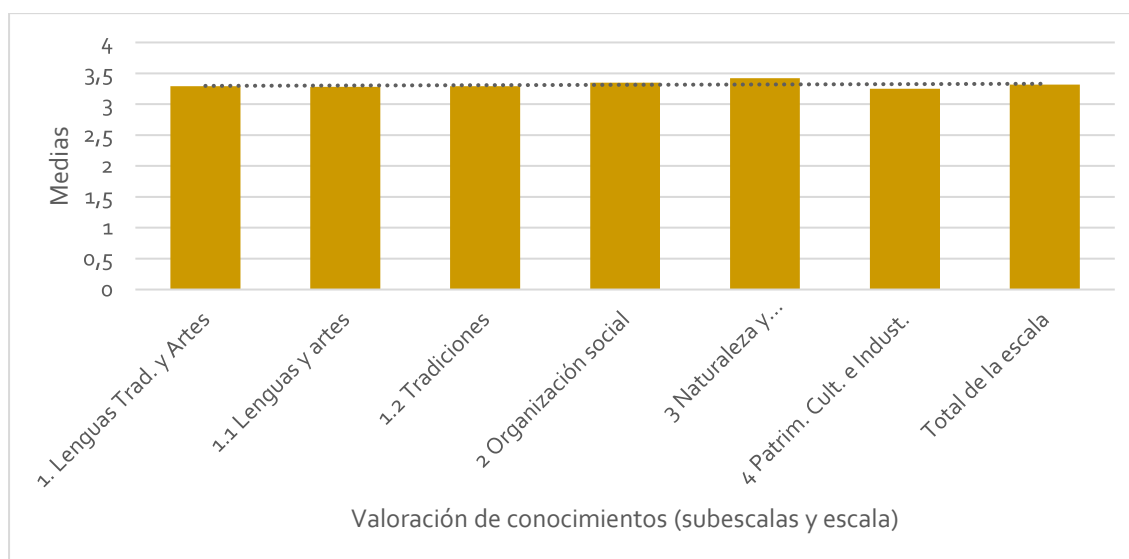


Figura 39: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 72; figura 38) se puede observar un valor de 2,80 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). También se puede observar que para las subescalas dicho dominio varía entre 2,68 y 2,96 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). La escala y las subescalas presentan un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,68 y 2,96). La subescala de valor más reducida es la 4 (Patrimonio cultural e industrial), seguida de la 1.1 (Lenguas y artes), de la 1 (Lenguas, tradiciones y artes), de 1.2 (Tradiciones), de la 3 (Naturaleza y medioambiente) y de la 2 (Organización social).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 72) se puede observar un valor de 0,70. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,73 y 0,77.

Considerando los valores de varianza de escala de Dominio de conocimientos (tabla 72) se puede observar un valor de 0,73. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,67 y 0,79.

Por otro lado, considerando el valor de media de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 72; figura 39) se puede observar un valor de 3,32 (entre 3, *medio* y 4,0 *elevado*). También se puede observar que dicho dominio varía entre 3,25 y 3,42 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*) para las subescalas. La subescala de valor más reducido es la 4 (Patrimonio cultural e industrial), seguida de la 1.1 (Lenguas y artes), de 1 (Lenguas, tradiciones y artes) y 1.2 (Tradiciones), de la 2 (Organización social) y de la 3 (Naturaleza y medioambiente).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 72) se puede observar un valor de 0,66. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,67 y 0,74.

Considerando el valor de variación de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 72) se puede observar un valor de 0,59. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,52 (subescala 3) y 0,68 (subescala 4).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y de la valoración de los conocimientos para las respuestas de la escala (tabla 72) se puede observar un valor de -0,52. También se puede señalar que, para las subescalas, todas las diferencias son negativas y varían entre -0,39 y -0,57. La diferencia más acentuada se corresponde con las subescalas 1.1 (Lenguas y artes), 3 (Naturaleza y medioambiente) y 4 (Patrimonio cultural e industrial), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 2 (Organización social).

Síntesis de Alto-Alentejo

Atendiendo a los resultados principales, en su totalidad, el dominio de los conocimientos relacionados con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en la escala: *nada* – *reducido* – *medio* – *elevado*), con una variación reducida de los resultados. Los conocimientos de los resultados de dominio más elevados son los de Organización social, seguidos por orden decreciente de los Naturaleza y medioambiente, de los de Tradiciones, de los Lenguas, tradiciones y artes, de los Lenguas y artes, y, finalmente, de los de Patrimonio cultural e industrial. Por otro lado, la valoración de los mismos conocimientos tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Los conocimientos de los resultados de valoración más elevados son los de Naturaleza y medioambiente, seguidas por orden decreciente de los de Organización social, de los de Lenguas, tradiciones y artes y de tradiciones, de los de Lenguas y artes y, finalmente, de los de Patrimonio cultural e industrial. Todos los conocimientos son más valorados que dominados.

3.3.5.2 Aquitania (Francia)

Los resultados relativos a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, el dominio y la valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 73.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 40 y 41.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 73; figura 41), se puede observar que dicho dominio varía entre 1,89 (entre 1,0 *nada* y 2,0 *reducido*, en la escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 2,83 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). La mayoría de los conocimientos (24) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,07 y 2,83), mientras que los restantes conocimientos (3) presentan un dominio entre 1,0 *nada* y 2,0 *reducido* (entre 1,89 y 1,94). De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el Dominio de conocimientos es de 2,38 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de mediana de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 73), se puede observar que la mayoría de los conocimientos (18) presenta una mediana de 2,0 *reducido*, mientras que los restantes (9) presentan una mediana de 3,0 *medio*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 73) se puede observar que los resultados varían entre 0,82 y 0,98. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,70.

Tabla 73: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom} -
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}
1	2.37	2	.93	.87	.07	-.86	3.11	3	.81	.66	-.71	.09	-.74
2	1.94	2	.87	.76	.69	-.17	2.57	3	.95	.90	-.16	-.86	-.63
3	2.10	2	.92	.85	.34	-.83	2.88	3	.88	.78	-.47	-.42	-.78
4	2.30	2	.95	.89	.26	-.81	2.90	3	.93	.86	-.48	-.61	-.60
5	2.07	2	.98	.96	.43	-.93	2.50	3	1.00	1.01	-.09	-1.05	-.43
6	2.28	2	.90	.82	.22	-.72	3.08	3	.84	.70	-.78	.24	-.80
7	2.80	3	.98	.97	-.37	-.87	2.91	3	.87	.76	-.63	-.11	-.11
8	2.46	2	.95	.90	.02	-.89	3.07	3	.79	.63	-.77	.54	-.61
9	2.38	2	.95	.91	.10	-.90	3.06	3	.81	.65	-.72	.28	-.68
10	2.07	2	.94	.89	.50	-.68	2.94	3	.86	.74	-.47	-.41	-.83
11	2.32	2	.93	.87	.24	-.77	3.04	3	.81	.66	-.58	-.07	-.72
12	2.46	3	.96	.92	-.07	-.94	2.99	3	.88	.78	-.53	-.48	-.53
13	2.81	3	.94	.88	.46	-.60	2.98	3	.85	.72	-.67	.04	-.17
14	2.63	3	.95	.90	-.18	-.86	2.97	3	.88	.78	-.57	-.35	-.34
15	2.83	3	.90	.81	-.31	-.70	3.20	3	.81	.65	-.69	-.27	-.37
16	2.70	3	.93	.86	-.25	-.76	3.24	3	.79	.62	-.90	.44	-.54
17	2.55	3	.87	.76	-.03	-.65	3.20	3	.79	.62	-.70	-.06	-.65
18	2.44	2	.85	.72	-.04	-.60	2.97	3	.87	.76	-.59	-.25	-.53
19	2.47	2	.86	.74	.01	-.62	3.19	3	.79	.63	-.89	.61	-.72
20	2.48	2	.88	.78	.15	-.67	3.24	3	.77	.59	-.92	.73	-.76
21	2.51	3	.87	.76	.00	-.65	3.21	3	.79	.62	-.94	.74	-.71
22	2.62	3	.90	.82	-.18	-.71	3.15	3	.82	.67	-.67	-.18	-.53
23	2.27	2	.86	.74	0,20	-.60	3.00	3	.83	.68	-.60	-.07	-.73
24	1.92	2	.83	.69	.52	-.44	2.71	3	.92	.84	-.30	-.67	-.79
25	2.44	2	.84	.71	.00	-.56	3,23	3	.76	.58	-.89	.75	-.79
26	2.16	2	.82	.68	.18	-.63	2.90	3	.87	.75	-.39	-.55	-.74
27	1.89	2	.89	.79	.76	-.16	2.67	3	1.08	1.17	-0,24	-1,21	-.78
T	2.38	2	.70	.49	-.01	-.45	3.00	3	.66	.44	-.73	.59	-.62

Nota: P= puntos; T= Todos (medias); M= media; Med= mediana; DE= desvío estándar; Var= varianza; Asi= asimetría; Cur= curtosis; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y la de valoración. Fuente: elaboración propia.

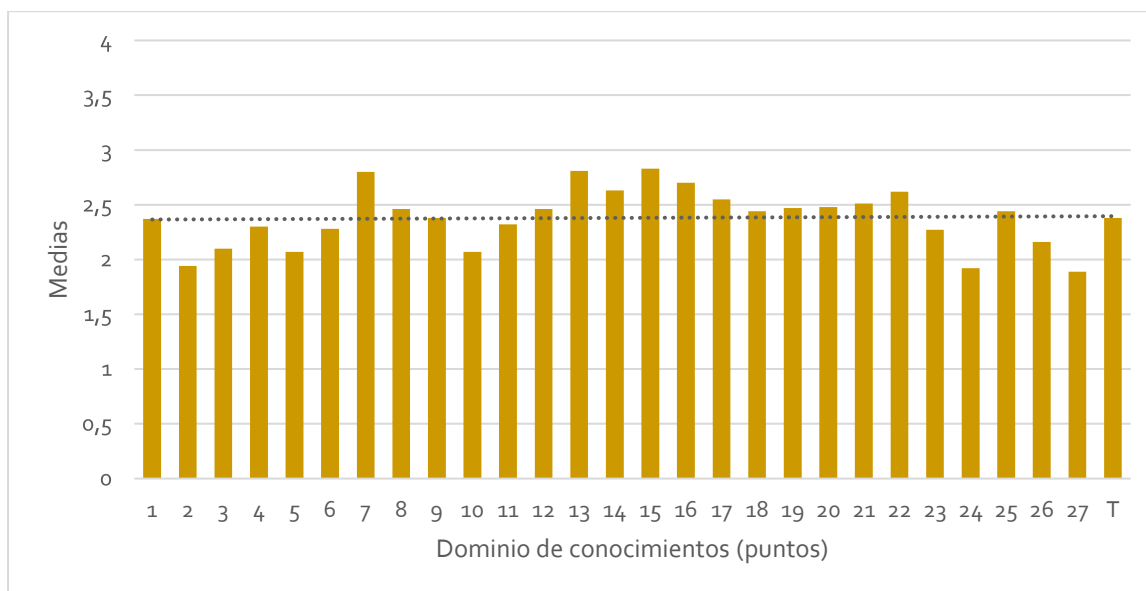


Figura 40: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

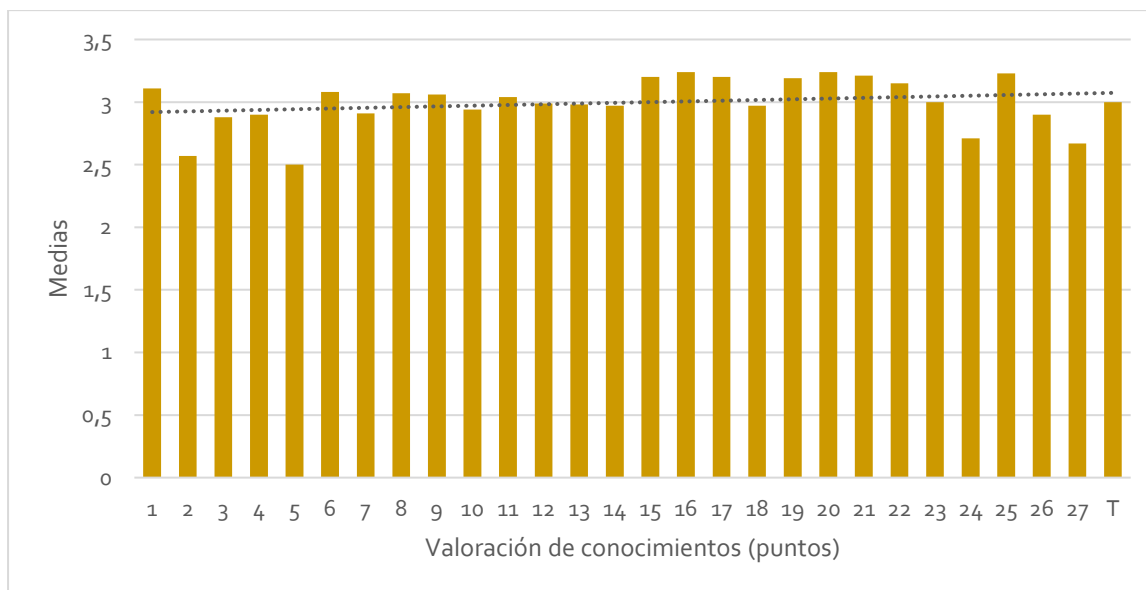


Figura 41: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 73) se puede observar que los resultados varían entre 0,68 y 0,96. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,49.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 73), se puede observar que la mayoría de los conocimientos (25) presentan una distribución asimétrica, y varían entre -0,03 y -0,37, y entre 0,01 y 0,76. Sin embargo, los conocimientos correspondientes a los puntos 21 y 25

presentan un resultado de 0,00, y corresponden a una distribución simétrica. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,01 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 73) se puede observar que todos los conocimientos muestran una curtosis platicúrtica (entre -0,16 y -0,93). Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad (es decir, la media de las curtosis de los puntos), el resultado corresponde a curtosis platicúrtica (-0,45).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 73; figura 41) se puede observar que los resultados varían entre 2,50 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*) y 3,24 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). La mayoría de los conocimientos (14) se encuentran todos entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*, mientras que los restantes conocimientos (13) se encuentran entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*. Se igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el dominio de conocimientos es de 3,00 (3,0 *medio*).

Considerando los valores de mediana de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 73), se puede observar que todos los conocimientos presentan una mediana de 3,0 *medio*, por lo que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde, de nuevo, a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío del estándar de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 73) se puede observar que los resultados varían entre 0,76 y 1,08. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,66.

Considerando los importes de variación de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 73) se puede observar que los resultados varían entre 0,58 y 1,17. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,44.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 73) se puede observar que los resultados varían entre -0,09 y -0,90, y revelan que existe una distribución asimétrica para todos los conocimientos. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,73 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 73), se puede observar que la mayoría de los conocimientos (17) presenta una curtosis leptocúrtica, con resultados entre 0,06 y -1,21, mientras que los restantes conocimientos (10) presentan una curtosis platicúrtica, con resultados entre -0,04 y -0,75. De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el resultado indica una curtosis leptocúrtica (0,59).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de los conocimientos para cada uno de los puntos (tabla 73), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre -0,17 y -0,83. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, esta diferencia es de -0,62.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach - α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la tabla 74.

Tabla 74: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Escala y subescalas de conocimientos	N.º	Dominio	Valoración
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	.95	.95
1.1 Lenguas y artes	6	.91	.91
1.2 Tradiciones	5	.93	.89
2. Organización social	7	.93	.94
3. Naturaleza y medioambiente	4	.91	.95
4. Patrimonio cultural e industrial	5	.89	.92
Escala	27	.97	.98

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Dominio de conocimientos (tabla 74) se puede observar que dicha consistencia es elevada, pues es igual o superior a 0,89 (subescala 4).

Por otro lado, considerando los valores de coherencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Valoración de conocimientos (tabla 74), se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, y es igual o superior a 0,89 (subescala 1.2).

Los resultados del análisis de la correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva pueden consultarse de las tablas 75 a la 80.

Tabla 75: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.75	.95	.77	.94
2	.76	.95	.74	.94
3	.81	.95	.78	.94
4	.86	.94	.80	.94
5	.78	.95	.62	.95
6	.89	.94	.85	.94
7	.73	.95	.73	.94
8	.80	.95	.81	.94
9	.79	.95	.76	.94
10	.72	.95	.80	.94
11	.69	.95	.71	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 75, en la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,69 y 0,89 para el dominio, y entre 0,84 y 0,89 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 76: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.74	.89	.78	.89
2	.68	.90	.71	.91
8	.77	.89	.82	.89
9	.82	.88	.75	.90
10	.75	.89	.82	.89
11	.70	.90	.67	.91

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 76, en la subescala 1.1 (Lenguas y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,68 y 0,82 para el dominio, y entre 0,67 y 0,82 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 77: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
3	.76	.92	.66	.88
4	.89	.90	.84	.84
5	.82	.91	.66	.89
6	.85	.91	.78	.86
7	.76	.92	.74	.87

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 77, en la subescala 1.2 (Tradiciones), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,76 y 0,89 en caso del dominio y entre 0,66 y 0,84 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 78: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
12	.81	.92	.82	.93
13	.77	.93	.79	.93
14	.85	.92	.84	.92
15	.77	.93	.85	.92
16	.80	.92	.82	.93
17	.79	.92	.76	.93
18	.73	.93	.69	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 78, en la subescala 2 (Organización social), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,73 y 0,85 para el dominio, y entre 0,69 y 0,85 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 79: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
19	.68	.92	.85	.94
20	.83	.86	.90	.93
21	.83	.86	.92	.92
22	.82	.87	.94	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 79, en la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,68 y 0,83 para el dominio y entre 0,85 y 0,94 para la valoración. La retirada del punto 19 aumentaría ligeramente la consistencia interna a $\alpha = 0,92$, mientras que la retirada de cualquiera de los restantes puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 80: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
23	.81	.85	.84	.89
24	.78	.86	.83	.89
25	.68	.88	.73	.91
26	.74	.87	.81	.90
27	.69	.88	.79	.91

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 80, en la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,68 y 0,81 en caso del dominio y entre 0,73 y 0,84 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y variaciones de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 81.

Tabla 81: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Conocimientos (subescala y escala)	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom}	-
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	M _{Val}	
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	2,28	.77	.88	2.92	.70	.76	-.71	

1.1 Lenguas y artes	6	2,26	.77	.87	2.67	.70	.71	-.41
1.2 Tradiciones	5	2.31	.83	.90	2.86	.76	.82	-.55
2. Organización social	7	2.63	.77	.84	3.09	.72	.71	-.46
3. Naturaleza y medioambiente	4	2.52	.78	.78	3.20	.74	.63	-.68
4. Patrimonio cultural e industrial	5	2.14	.71	.72	2.91	.78	.81	-.77
Escala	27	2.38	.70	.82	3.00	.66	.73	-.62

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; $M_{Dom} - M_{Val}$ = diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 42 y 43.

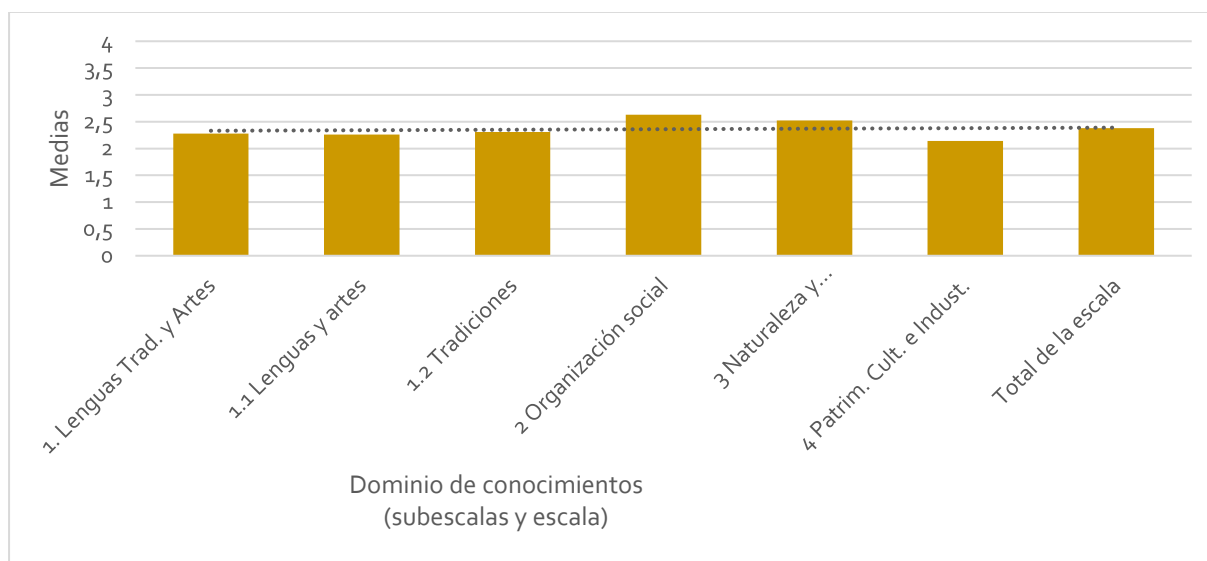


Figura 42: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

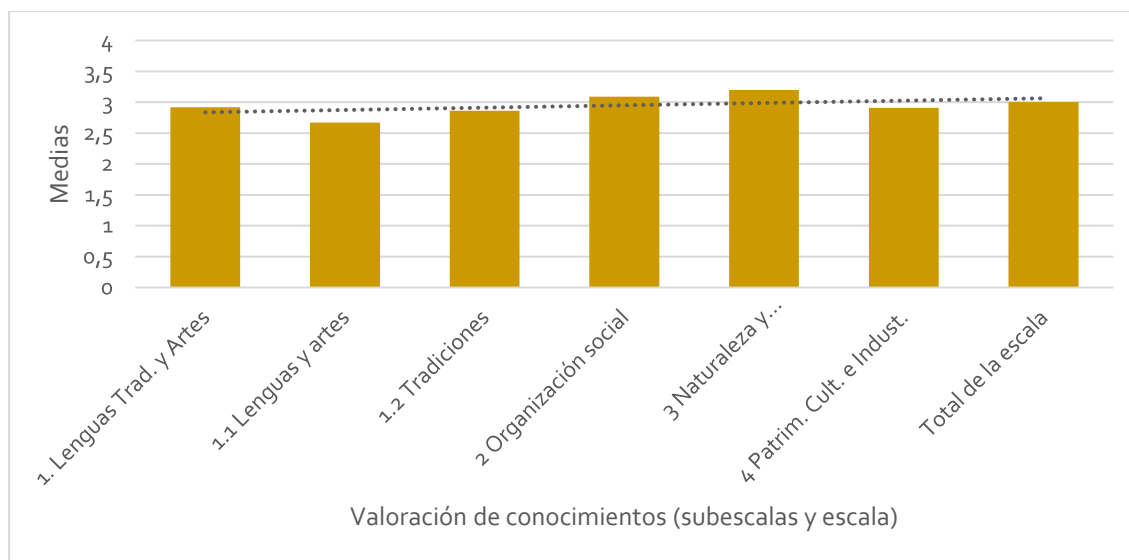


Figura 43: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 81; figura 42) se puede observar un valor de 2,38 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). También se puede observar que para las subescalas dicho dominio varía entre 2,14 y 2,63 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). La subescala de valor más reducida es la 4 (Patrimonio cultural e industrial), seguida de la 1.1 (Lenguas y artes), de la 1 (Lenguas, tradiciones y artes), de 1.2 (Tradiciones), de la 3 (Naturaleza y medioambiente) y de la 2 (Organización social).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 81) se puede observar un valor de 0,70. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,71 y 0,83.

Considerando los valores de varianza de escala de Dominio de conocimientos (tabla 81) se puede observar un valor de 0,82. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,72 y 0,90.

Por otro lado, considerando el valor de media de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 81; figura 43), se puede observar un valor de 3,00 (entre 3,0 *medio*). También se puede observar que dicho dominio varía entre 2,67 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*) y 3,20 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*) para las subescalas. La mayoría de las subescalas (4) se sitúa entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, mientras que las restantes subescalas (2) se sitúan entre el 3,0 *medio* y el 4,0 *elevado*. La subescala de valor más reducido es la 1.1 (Lenguas y artes), seguida de 1.2 (Tradiciones), de la 4 (Patrimonio cultural e industrial), de las 1 (Lenguas, tradiciones y artes), de la 2 (Organización social) y de la 3 (Naturaleza y medioambiente).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 81) se puede observar un valor de 0,66. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,70 y 0,78.

Considerando el valor de variación de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 81) se puede observar un valor de 0,73. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,63 y 0,82.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y de la valoración de los conocimientos para las respuestas de la escala (tabla 81) se puede observar un valor de -0,62. También se puede señalar que, para las subescalas, todas las diferencias son negativas y varían entre -0,41 y -0,77. La diferencia más acentuada corresponde a la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 1.1 (Lenguas y tradiciones).

Síntesis de Aquitania

Atendiendo a los resultados principales, en su totalidad, el dominio de los conocimientos relacionados con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en la escala: *nada* – *reducido* – *medio* – *elevado*), con una variación reducida de los resultados. Los conocimientos de los resultados de dominio más elevados son los de Organización social, seguidos por orden decreciente de los Naturaleza y medioambiente, de los de Tradiciones, de los Lenguas, tradiciones y artes, de los Lenguas y artes, y, finalmente, de los de Patrimonio cultural e industrial. Por otro lado, la valoración de los mismos conocimientos tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Los conocimientos de los resultados de valoración más elevados son los de Naturaleza y medioambiente, seguidos por orden decreciente de los de Organización social, de los de Lenguas, tradiciones y artes, de los de Patrimonio cultural e industrial, de los de Tradiciones, y, por último, de los de Lenguas y artes. Todos los conocimientos son más valorados que dominados.

3.3.5.3 Aragón (España)

Los resultados relativos a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, el dominio y la valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 82.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 44 y 45.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 82; figura 44) se puede observar que aquel dominio varía entre 2,09 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*, en la misma escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 3,01 (ligeramente por encima de 3,0 *medio*). La mayoría de los conocimientos (26) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,09 y 2,94), mientras que el conocimiento restante presenta un dominio ligeramente por encima de 3,0 *medio* (3,01). De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el Dominio de conocimientos es de 2,56 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 82) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (17) presenta una media de 3,0 *medio*, mientras que los restantes (10) presentan una media de 2,0 *reducido*. De igual modo, podemos constatar que, considerando la totalidad (es decir, media de los desvíos estándares de los puntos), el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 82), se puede observar que los resultados varían entre 0,85 y 1,00. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,73.

Tabla 82: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom}	-
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}	
1	2.37	2	.91	.82	.19	-.71	3.45	4	.63	.39	-.71	-.47	-1.08	
2	2.31	2	.92	.85	0,29	-.70	3.31	3	.76	.57	-.79	-.14	-1.00	
3	2.40	2	.91	.83	.15	-.75	3.34	3	.72	.51	-.73	-0,27	-.94	
4	2.65	3	.92	.84	-.15	-.79	3.33	3	.73	.54	-.84	.12	-.68	
5	2.49	3	.97	.94	-.07	-.96	3,23	3	.83	.70	-.84	-.05	-.74	
6	2.72	3	.91	.83	-0,23	-.74	3.45	4	.66	.44	-.81	-.43	-.73	
7	2.67	3	.92	.85	-.12	-.84	3.33	3	.75	.56	-.82	-.05	-.66	
8	2.54	2	.95	.91	.04	-.92	3.38	4	.73	.54	-.96	.31	-.84	
9	2.43	2	.93	.86	.06	-.83	3.39	4	.75	.57	-1.19	1.16	-.96	
10	2.12	2	.99	.98	.47	-.82	3,23	3	.83	.70	-.92	0,23	-1.11	
11	2,28	2	.93	.87	.38	-.67	3,26	3	.81	.65	-.83	.00	-.98	
12	2.69	3	.95	.90	-.05	-.99	3.43	4	.68	.46	-.77	-.54	-.74	
13	3.01	3	.91	.83	-.43	-.85	3.43	4	.71	.50	-1.07	.72	-.42	
14	2.82	3	.92	.85	-.31	-.77	3.43	4	.69	.45	-.89	.30	-.61	
15	2.94	3	.86	.75	-0,28	-.81	3.38	4	.72	.52	-.94	.38	-.44	
16	2.86	3	.90	.81	-.31	-.73	3.46	4	.68	.57	-1.02	.40	-.60	
17	2.67	3	.99	.98	-.02	-1.11	3.43	4	.69	.48	-.95	0,21	-.76	
18	2.55	3	.92	.85	.03	-.83	3,20	3	.86	.73	-.74	-.36	-.65	
19	2.67	3	.95	.90	-.06	-.95	3.49	4	.68	.47	-1,26	1.38	-.82	
20	2.65	3	.87	.76	-.18	-.61	3.52	4	.62	.38	-.90	-.19	-.87	
21	2.83	3	.85	.71	-0,24	-.60	3.57	4	.58	.33	-.95	-.09	-.74	
22	2.65	3	.91	.83	.00	-.86	3.45	4	.68	.46	-.86	-.43	-.80	
23	2.42	2	.87	.76	0,25	-.58	3.37	3	.69	.48	-.77	-.04	-.75	
24	2.09	2	.89	.80	.61	-0,25	3.13	3	.88	.78	-.71	-.34	-1.04	
25	2.63	3	.88	.78	-.03	-.74	3.46	4	.64	.41	-.77	-.42	-.83	
26	2.57	3	.87	.76	-.01	-.67	3.30	3	.74	.55	-.55	-1.01	-.73	
27	2.12	2	1.00	.99	.46	-.87	3.02	3	1.00	.99	-.75	-.50	-.90	
T	2.56	3	.73	.54	.07	-.70	3.36	3	.61	.37	-.62	-.58	-.80	

Nota: P= puntos; T= Todos (medias); M= media; Med= mediana; DE= desvío estándar; Var= varianza; Asi= asimetría; Cur= curtosis; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y la de valoración. Fuente: elaboración propia.

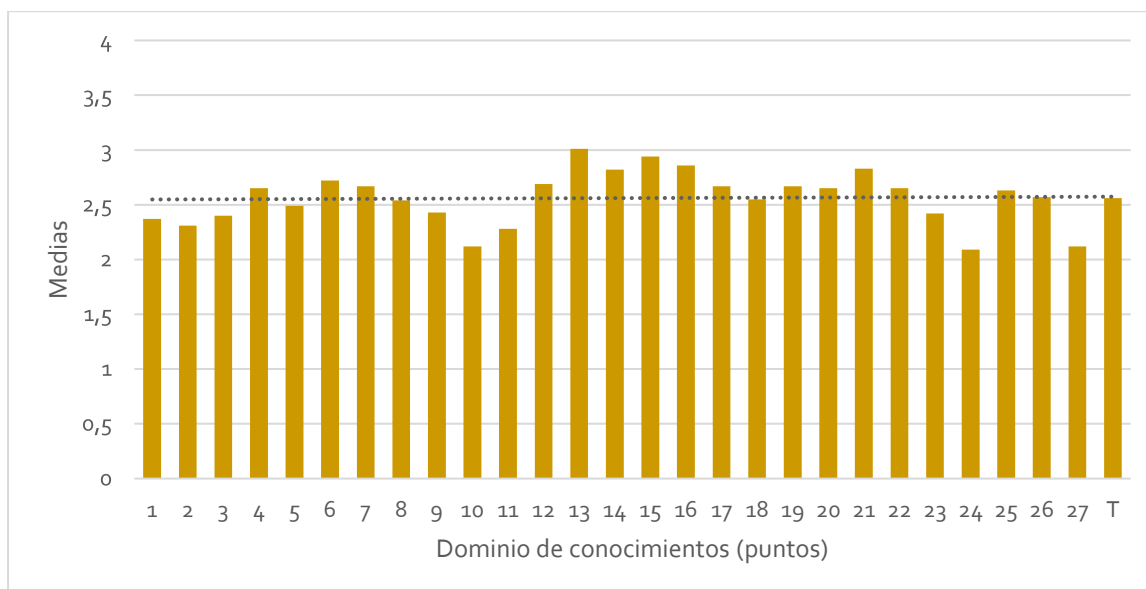


Figura 44: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

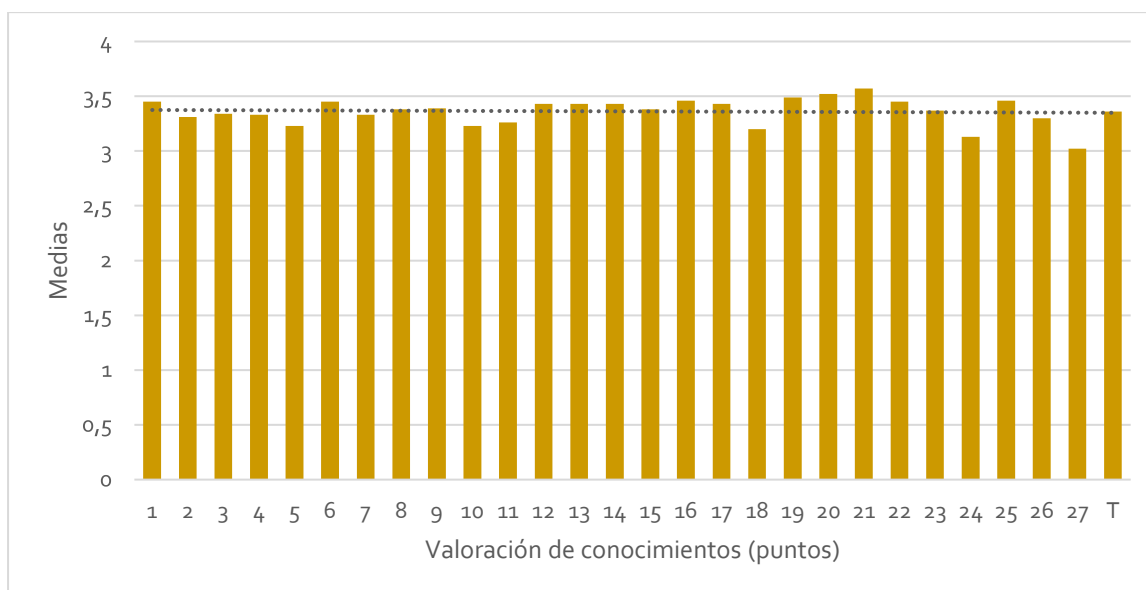


Figura 45: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 82) se puede observar que los resultados varían entre 0,71 y 0,99. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,54.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 82), que se puede observar que, para la mayoría de los conocimientos (26), los resultados varían entre -0,01 y -0,43 y entre 0,03 y 0,47, y existe una distribución asimétrica para estos. Sin embargo, para el conocimiento

referido en el punto 22 el resultado (0,00) indica la existencia de una distribución. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,07 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 82) se puede observar que todos los conocimientos muestran una curtosis platicúrtica (entre -0,25 y -1,11). De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a una curtosis platicúrtica (-0,70).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de valoración de conocimientos (tabla 82; figura 45) se puede observar que los resultados varían entre 3,02 y 3,57, y se encuentran todos entre 3,0 medio y 4,0 elevado. De igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el Dominio de conocimientos es de 3,36 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado).

Considerando los valores de mediana de los puntos de valoración de conocimientos (tabla 82) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (15) presenta una mediana de 4,0 medio, mientras que los restantes conocimientos (12) presentan una mediana de 3,0 medio. De igual modo, se puede constatar que, considerando a escala en su totalidad, el resultado corresponde, de nuevo, a 3,0 medio.

Considerando los valores de desvío del estándar de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 75) se puede observar que los resultados varían entre 0,58 y 1,00. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,61.

Considerando los importes de variación de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 82) se puede observar que los resultados varían entre 0,33 y 0,99. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,37.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 82) se puede observar que los resultados varían entre -0,55 y -1,26, y revelan que existe una distribución asimétrica para todos los conocimientos. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,62 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de valoración de conocimientos (tabla 82), se puede observar que la mayoría de los conocimientos (16) presenta una curtosis platicúrtica, con resultados entre -0,04 y -1,01, otra parte de los conocimientos (10) presentan una curtosis leptocúrtica, con resultados entre 0,12 y 1,38, mientras que el conocimiento representado en el punto 11 presenta una curtosis mesocúrtica (0,00). De igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a una curtosis platicúrtica (-0,58).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de los conocimientos para cada uno de los puntos (tabla 82), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre -0,42 y -1,11. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, esta diferencia es de -0,80.

Los resultados del cálculo de la **consistencia interna (alfa de Cronbach - α) de las 6 subescalas predeterminadas** de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 83.

Tabla 83: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Escala y subescalas de conocimientos	N.º	Dominio	Valoración
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	.96	.97
1.1 Lenguas y artes	6	.92	.94
1.2 Tradiciones	5	.93	.94
2. Organización social	7	.95	.95
3. Naturaleza y medioambiente	4	.93	.95
4. Patrimonio cultural e industrial	5	.92	.94
Escala	27	.98	.98

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Dominio de conocimientos (tabla 83) se puede observar que dicha consistencia es elevada, pues es igual o superior a 0,92 (subescalas 1.1 y 4).

Por otro lado, considerando los valores de coherencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Valoración de conocimientos (tabla 83), se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, y es igual o superior a 0,94 (subescalas 1.1, 1.2 y 4).

Los resultados del análisis de la correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva pueden consultarse de las tablas 84 a la 89.

Tabla 84: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.79	.95	.82	.96
2	.81	.95	.86	.96
3	.79	.95	.88	.96
4	.84	.95	.88	.96
5	.82	.95	.79	.96
6	.83	.95	.85	.96
7	.81	.95	.78	.96
8	.79	.95	.83	.96
9	.77	.95	.82	.96
10	.76	.95	.80	.96
11	.77	.95	.86	.96

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 84, en la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,76 y 0,84 para el dominio, y entre 0,78 y 0,88 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 85: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.72	.91	.76	.94
2	.74	.91	.76	.94
8	.81	.90	.87	.93
9	.78	.91	.85	.93
10	.80	.90	.85	.93
11	.79	.90	.87	.93

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 85, en la subescala 1.1 (Lenguas y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,72 y 0,81 para el dominio, y entre 0,76 y 0,87 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 86: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
3	.79	.92	.88	.91
4	.88	.90	.91	.91
5	.85	.91	.82	.93
6	.81	.92	.82	.93
7	.77	.93	.75	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 86, en la subescala 1.2 (Tradiciones), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,77 y 0,88 en caso del dominio y entre 0,75 y 0,91 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 87: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
12	.80	.94	.80	.94
13	.77	.94	.80	.94
14	.85	.94	.88	.94
15	.84	.94	.84	.94
16	.88	.93	.86	.94
17	.82	.94	.82	.94
18	.79	.94	.82	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 87, en la subescala 2 (Organización social), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,77 y 0,88 para el dominio, y entre 0,80 y 0,88 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 88: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
19	.82	.91	.85	.93
20	.82	.90	.90	.92
21	.86	.89	.90	.92
22	.81	.91	.86	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 88, en la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,81 y 0,86 para el dominio y entre 0,85 y 0,90 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 89: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
23	.85	.90	.84	.91
24	.83	.90	.89	.90
25	.81	.90	.81	.92
26	.75	.92	.87	.90
27	.77	.91	.76	.93

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 89, en la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,75 y 0,85 en caso del dominio y entre 0,73 y 0,89 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y variaciones de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 90.

Tabla 90: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Conocimientos (subescala y escala)	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom} - M _{Val}
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	2.45	.78	.87	3.34	.64	.56	-.89
1.1 Lenguas y artes	6	2.34	.79	.88	3.34	.66	.57	-1.00
1.2 Tradiciones	5	2.59	.82	.86	3.34	.66	.55	-.75
2. Organización social	7	2.79	.80	.85	3.39	.63	.52	-.60
3. Naturaleza y medioambiente	4	2.70	.81	.80	3.51	.59	.41	-.81
4. Patrimonio cultural e industrial	5	2.37	.79	.82	3,26	.70	.64	-.89
Escala	27	2.56	.73	.85	3.36	.61	.54	-.80

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 46 y 47.

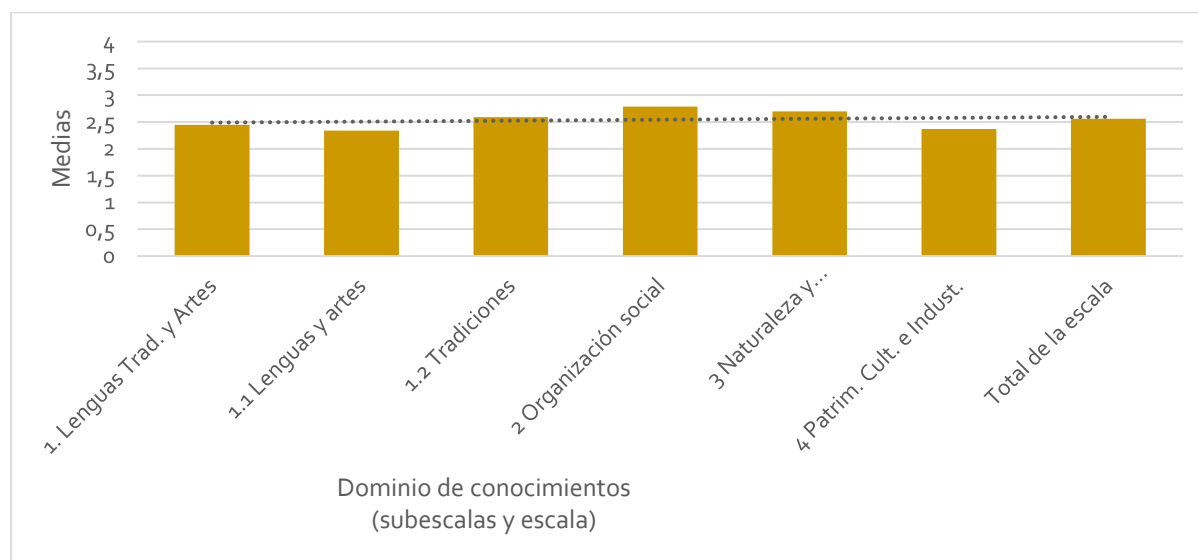


Figura 46: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

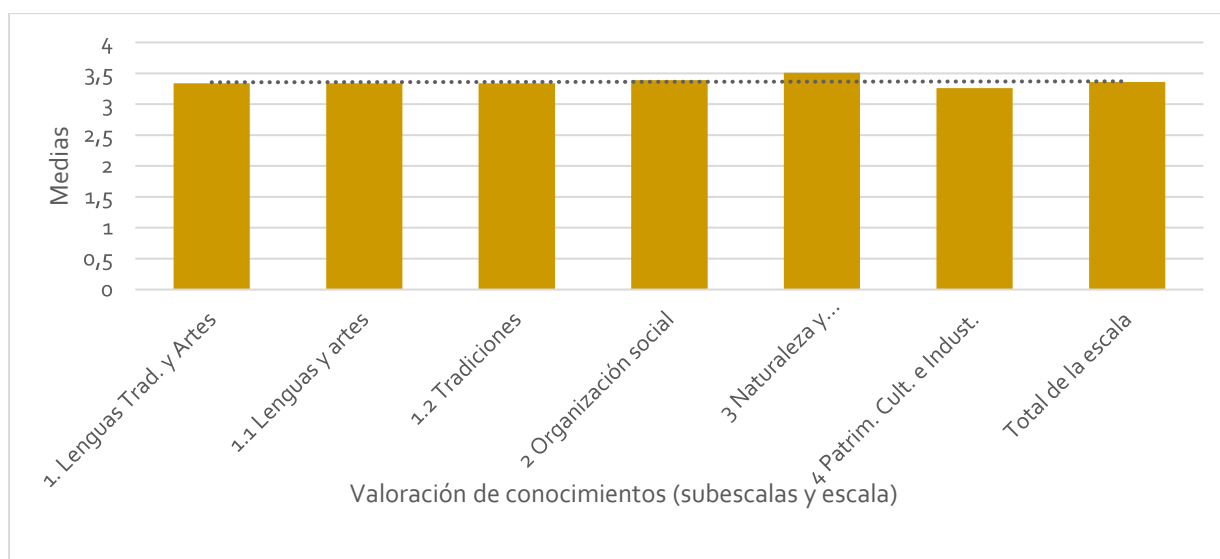


Figura 47: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 90; figura 46) se puede observar un valor de 2,56 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). También se puede observar que, para las subescalas, dicho dominio varía entre 2,34 y 2,79 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). La subescala de valor más reducido es la 1.1 (Lenguas y artes), seguida de la 4 (Patrimonio cultural e industrial), de la 1 (Lenguas, tradiciones y artes), de la 1.2 (Tradiciones), de la 3 (Naturaleza y medioambiente) y de la 2 (Organización social).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 90) se puede observar un valor de 0,73. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,78 y 0,82.

Considerando los valores de varianza de escala de Dominio de conocimientos (tabla 90) se puede observar un valor de 0,85. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,80 y 0,88.

Por otro lado, considerando el valor de media de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 90; figura 47) se puede observar un valor de 3,36 (entre 3, *medio* y 4,0 *elevado*). También se puede observar que dicho dominio varía entre 3,26 y 3,51 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*) para las subescalas. La subescala de valor más reducido es la 4 (Patrimonio cultural e industrial), seguida de la 1 (Lenguas y artes), de 1.1 (Lenguas, tradiciones y artes) y 1.2 (Tradiciones), de la 2 (Organización social) y de la 3 (Naturaleza y medioambiente).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 90) se puede observar un valor de 0,61. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,59 y 0,70.

Considerando el valor de variación de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 90) se puede observar un valor de 0,54. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,41 (subescala 3) y 0,64 (subescala 4).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y de la valoración de los conocimientos para las respuestas de la escala (tabla 90) se puede observar un valor de -0,80. También se puede señalar que, para las subescalas, todas las diferencias son negativas y varían entre -0,60 y -1,00. La diferencia más acentuada corresponde a la subescala 1.1 (Lenguas y artes), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 2 (Organización social).

Finalmente, se identificó el siguiente conocimiento, evaluado por la pregunta libre del cuestionario: sobre el patrimonio religioso local.

Síntesis de Aragón

Atendiendo a los resultados principales, en su totalidad, el dominio de los conocimientos relacionados con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en la escala: *nada – reducido – medio – elevado*), con una variación reducida de los resultados. Los conocimientos de los resultados de dominio más elevados son los de Organización social, seguidos por orden decreciente de los Naturaleza y medioambiente, de los de Tradiciones, de los Lenguas, tradiciones y artes, de los de Patrimonio cultural e industrial y, finalmente, de los de Lenguas y artes. Por otro lado, la valoración de los mismos conocimientos tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Los conocimientos de los resultados de valoración más elevados son los de Naturaleza y medioambiente, seguidas por orden decreciente de los de Organización social, de los de Lenguas, tradiciones y artes, de los de Lenguas y artes y patrimonio y, finalmente, de los de Patrimonio cultural e industrial. Todos los conocimientos son más valorados que dominados.

3.3.5.4 Cataluña (España)

Los resultados relativos a la estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, el dominio y la valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 91.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a cada punto de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 48 y 49.

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 91; figura 48), se puede observar que aquel dominio varía entre 2,24 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* en la misma escala: 1,0 *nada* - 2,0 *reducido* - 3,0 *medio* - 4,0 *elevado*) y 3,29 (entre 3,0 *reducido* y 4,0 *medio*). La mayoría de los conocimientos (24) presenta un dominio entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio* (entre 2,24 y 2,99), mientras que los restantes conocimientos (3) presentan un dominio entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado* (entre 3,02 y 3,29). De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el Dominio de conocimientos es de 2,73 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*).

Considerando los valores de media de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 91) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (24) presenta una media de 3,0 *medio*, mientras que los restantes (3) presentan una media de 2,0 *reducido*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 3,0 *medio*.

Considerando los valores de desvío estándar de los puntos de Dominio de conocimientos (Tabla 91) se puede observar que los resultados varían entre 0,74 y 0,98. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,66.

Tabla 91: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos – de la Parte III del CCC PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

P	Dominio						Valoración						M _{Dom} –
	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M	med	DE	σ^2	Asi	Cur	M _{Val}
1	2.62	3	.84	.70	-.17	-.52	3.42	3	.65	.42	-.83	.38	-.80
2	2.42	2	.90	.81	.03	-.76	3,27	3	.72	.52	-.63	-0,20	-.85
3	2.64	3	.90	.81	-.19	-.72	3.41	4	.66	.44	-.76	-.17	-.77
4	2.64	3	.89	.79	-.16	-.70	3,28	3	.75	.56	-.77	.06	-.64
5	2.57	3	.88	.78	-.07	-.70	3,22	3	.74	.54	-.71	0,22	-.65
6	2.71	3	.87	.76	-.19	-.65	3.41	3	.62	.38	-.62	-.06	-.70
7	2.92	3	.83	.70	-.34	-.54	3.34	3	.65	.43	-.56	-.30	-.42
8	2.71	3	.91	.83	-.19	-.78	3.39	3	.64	.41	-.74	.35	-.68
9	2.67	3	.95	.90	-.15	-.90	3.38	3	.65	.42	-.74	0,26	-.71
10	2.53	3	.97	.95	-.03	-.98	3,23	3	.77	.59	-.86	.47	-.70
11	2.62	3	.90	.81	-.15	-.73	3.34	3	.69	.48	-.90	.84	-.72
12	2.78	3	.83	.68	-0,28	-.42	3.33	3	.70	.48	-.80	.45	-.55
13	3,29	3	.74	.54	-.80	0,20	3.55	4	.59	.34	-1.02	.64	-0,26
14	2.97	3	.78	.61	-.41	-0,24	3.38	3	.69	.48	-.88	.34	-.41
15	3.06	3	.83	.68	-.62	-.12	3.42	4	.71	.51	-.99	.33	-.36
16	3.02	3	.81	.65	-.50	-0,27	3.45	4	.67	.45	-1.04	.78	-.43
17	2.84	3	.89	.78	-.31	-.67	3.45	4	.67	.45	-.96	.40	-.61
18	2.65	3	.90	.80	-0,21	-.69	3,23	3	.76	.58	-.77	0,20	-.58
19	2.71	3	.88	.77	-.10	-.75	3.44	4	.68	.47	-1.17	1.44	-.73
20	2.87	3	.85	.72	-0,26	-.68	3.58	4	.62	.38	-1.30	1.03	-.71
21	2.99	3	.81	.66	-.44	-.38	3.63	4	.56	.31	-1,24	.56	-.64
22	2.87	3	.79	.63	-0,26	-.44	3.52	4	.64	.41	-1.17	.99	-.65
23	2.61	3	.89	.78	.05	-.79	3.39	4	.71	.50	-.97	.56	-.78
24	2,24	2	.90	.80	.37	-.56	3.12	3	.83	.69	-.65	-0,22	-.88
25	2.85	3	.85	.72	-0,28	-.60	3.47	4	.65	.42	-1.01	.64	-.62
26	2.69	3	.91	.83	-.32	-.66	3,26	3	.80	.65	-1.02	.69	-.57
27	2,25	2	.98	.97	0,28	-.95	2.98	3	.99	.97	-.73	-.45	-.73
T.	2.73	3	.66	.43	-.11	-.31	3.37	3	.55	.30	-.58	-0,29	-.64

Nota: P= puntos; T= Todos (medias); M= media; Med= mediana; DE= desvío estándar; Var= varianza; Asi= asimetría; Cur= curtosis; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y la de valoración. Fuente: elaboración propia.

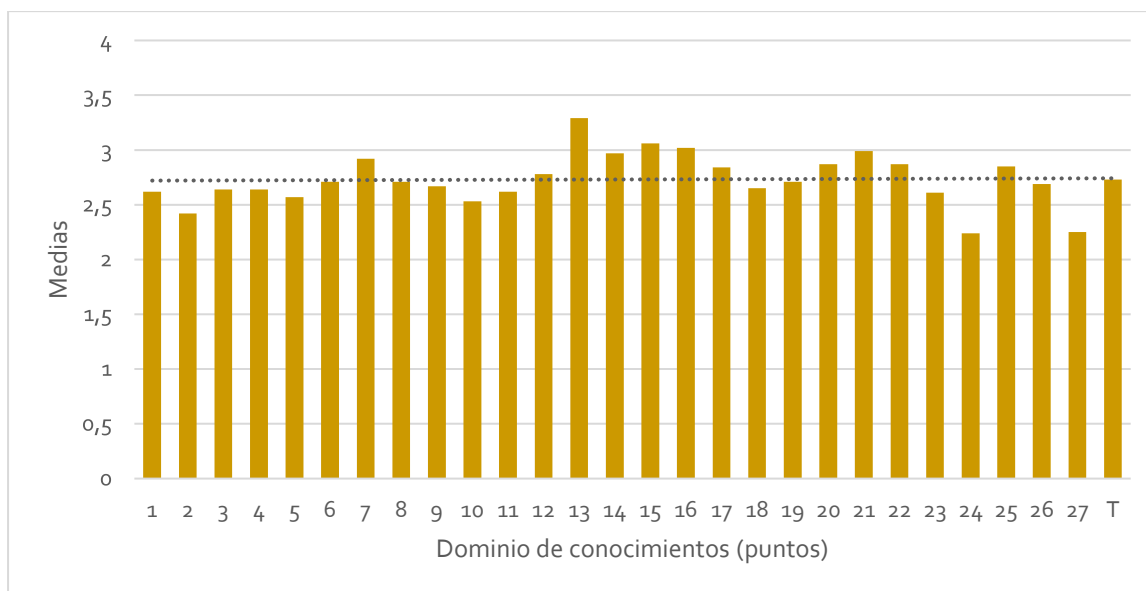


Figura 48: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

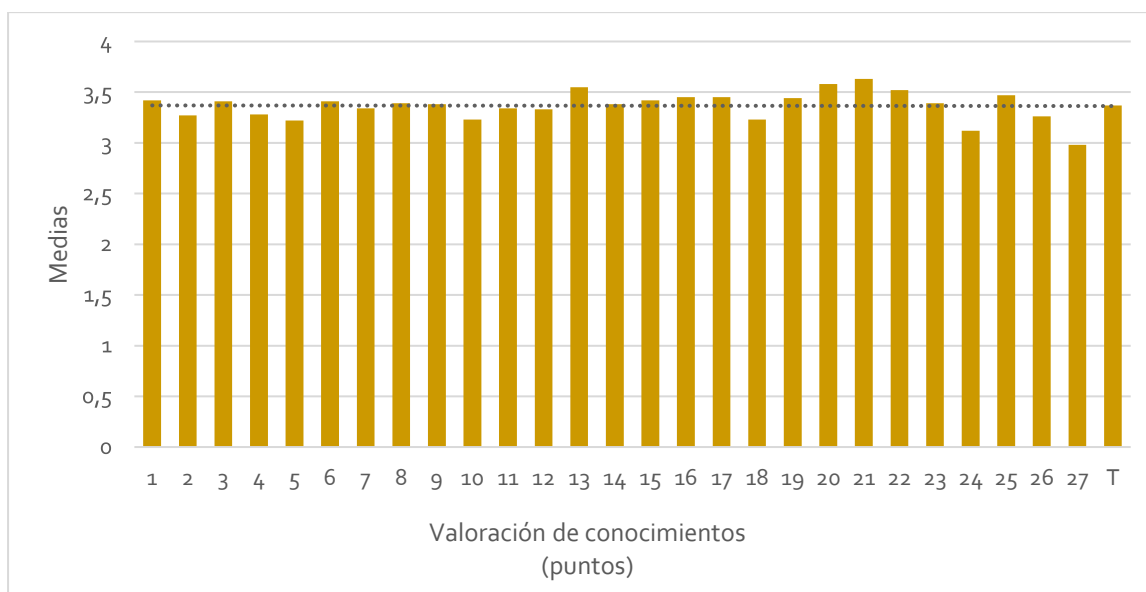


Figura 49: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de varianza de los puntos de Dominio de conocimientos (tabla 91) se puede observar que los resultados varían entre 0,54 y 0,97. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,43.

Considerando los valores de asimetría de los puntos del Dominio de conocimientos (tabla 91) se puede observar que los resultados varían entre -0,80 y 0,37. Así, existe una distribución asimétrica para todos los

conocimientos, dado que todos los resultados difieren de 0. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,11 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Dominio de competencias (tabla 91), se puede observar que para la mayoría de las competencias (26) los resultados muestran una curtosis platicúrtica (entre -0,12 y -0,95), mientras que el conocimiento restante presenta una curtosis leptocúrtica (0,20). De igual modo se puede constatar que considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a una curtosis platicúrtica (-0,31).

Por otro lado, considerando los valores de media de los puntos de valoración de conocimientos (tabla 91; figura 49) se puede observar que los resultados varían entre 2,98 y 3,63, y se comprueba que la mayoría de los conocimientos (26) se encuentra entre *3,0 medio* y *4,0 elevado*, mientras que el conocimiento restante se encuentra ligeramente por debajo de *3,0 medio*. De igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el dominio de conocimientos es de 3,37 (entre *3,0 medio* y *4,0 elevado*).

Considerando los valores de mediana de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 91) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (16) presenta una mediana de *3,0 medio*, mientras que los restantes conocimientos (11) presentan una mediana de *4,0 elevado*. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a *3,0 medio*.

Considerando los valores de desvío del estándar de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 91), se puede observar que los resultados varían entre 0,59 (punto 17) y 0,99. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,55.

Considerando los importes de variación de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 91) se puede observar que los resultados varían entre 0,31 y 0,97. De igual modo, podemos constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a 0,30.

Considerando los valores de asimetría de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 91) se puede observar que los resultados varían entre -0,56 y -1,30, y revelan que existe una distribución asimétrica para todos los conocimientos. Asimismo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a -0,58 (distribución asimétrica).

Considerando los valores de curtosis de los puntos de Valoración de conocimientos (tabla 91) se puede observar que la mayoría de los conocimientos (20) presenta una curtosis leptocúrtica, con resultados entre 0,06 y 1,44, mientras que los restantes conocimientos (7) presentan una curtosis platicúrtica, con resultados entre -0,06 y -0,45. De igual modo se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, el resultado corresponde a una curtosis platicúrtica (-0,29).

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y la valoración de los conocimientos para cada uno de los puntos (tabla 91), se puede señalar que estas diferencias son todas negativas, y varían entre -0,26 y -0,88. De igual modo, se puede constatar que, considerando la escala en su totalidad, esta diferencia es de -0,64.

Los resultados del cálculo de la consistencia interna (alfa de Cronbach - α) de las 6 subescalas predeterminadas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia), así como de la escala, pueden consultarse en la Tabla 92.

Tabla 92: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Escala y subescalas de conocimientos	N.º	Dominio	Valoración
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	.95	.96
1.1 Lenguas y artes	6	.91	.94
1.2 Tradiciones	5	.92	.93
2. Organización social	7	.93	.95
3. Naturaleza y medioambiente	4	.91	.92
4. Patrimonio cultural e industrial	5	.89	.90
Escala	27	.97	.98

Fuente: elaboración propia.

Considerando los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y las subescalas de Dominio de conocimientos (tabla 92), se puede observar que dicha consistencia es elevada, pues es igual o superior a 0,89 (subescala 4).

Por otro lado, considerando los valores de coherencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y de las subescalas de Valoración de conocimientos (tabla 92) se puede observar que dicha consistencia es igualmente elevada, y es igual o superior a 0,90 (subescala 4).

Los resultados del análisis de la **correlación del punto de cada subescala con el total de la subescala, así como del cálculo del alfa de Cronbach de la subescala tras la retirada de cada punto de la subescala respectiva** pueden consultarse de las tablas 86 a la 91.

Tabla 93: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.76	.94	.82	.96
2	.77	.94	.79	.96
3	.79	.94	.85	.96
4	.78	.94	.79	.96
5	.83	.94	.83	.96
6	.81	.94	.86	.96
7	.75	.94	.82	.96
8	.81	.94	.88	.96
9	.76	.94	.88	.96
10	.67	.95	.71	.96
11	.75	.94	.85	.96

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 93, en la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,67 y 0,83 para el dominio, y entre 0,71 y 0,88 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 94: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
1	.73	.89	.80	.92
2	.69	.90	.75	.93
8	.80	.88	.86	.91
9	.78	.88	.89	.91
10	.70	.90	.72	.93
11	.76	.89	.84	.92

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 94, en la subescala 1.1 (Lenguas y artes), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,69 y 0,80 para el dominio, y entre 0,72 y 0,89 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 95: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
3	.74	.91	.80	.91

4	.81	.89	.80	.91
5	.84	.89	.82	.91
6	.78	.90	.85	.91
7	.75	.90	.81	.91

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 95, en la subescala 1.2 (Tradiciones), las correcciones punto-total se elevan todas, y varían entre 0,74 y 0,84 en caso del dominio y entre 0,80 y 0,85 en la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 96: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
12	.71	.92	.81	.94
13	.73	.92	.79	.94
14	.81	.91	.83	.93
15	.74	.92	.81	.94
16	.86	.90	.89	.93
17	.75	.92	.80	.94
18	.76	.91	.79	.94

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 96, en la subescala 2 (Organización social), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,71 y 0,86 para el dominio, y entre 0,79 y 0,89 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 97: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
19	.74	.90	.73	.93
20	.81	.88	.87	.88
21	.82	.87	.84	.89
22	.81	.88	.84	.89

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 97, en la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,74 y 0,82 para el dominio y entre 0,73 y 0,87 para la valoración. La retirada del punto 19 aumentaría ligeramente la consistencia interna a $\alpha = 0,93$, mientras que la retirada de cualquiera de los restantes puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Tabla 98: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Puntos	Dominio		Valoración	
	Correlación punto-total	Con alfa retirado	Correlación punto-total	Con alfa retirado
23	.76	.86	.80	.86
24	.76	.86	.78	.86
25	.70	.87	.75	.87
26	.73	.87	.76	.86
27	.72	.87	.66	.89

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 98, en la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial), las correlaciones punto-total son todas elevadas, y varían entre 0,70 y 0,76 para el dominio, y entre 0,66 y 0,80 para la valoración, mientras que la retirada de cualquiera de los puntos no resultaría en una mejor consistencia interna.

Los resultados referentes a las medias, desviaciones estándares y variaciones de las respuestas a escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) pueden consultarse en la tabla 99.

Tabla 99: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Conocimientos (subescala y escala)	N.º	Dominio			Valoración			M _{Dom} - M _{Val}
		M	DE	σ^2	M	DE	σ^2	
1. Lenguas, tradiciones y artes	11	2.64	.73	.80	3.34	.59	.47	-.70
1.1 Lenguas y artes	6	2.60	.75	.83	3.34	.60	.47	-.74
1.2 Tradiciones	5	2.69	.76	.77	3.33	.60	.47	-.64
2. Organización social	7	2.95	.68	.68	3.40	.59	.47	-.45
3. Naturaleza y medioambiente	4	2.86	.74	.69	3.55	.56	.39	-.69
4. Patrimonio cultural e industrial	5	2.53	.76	.82	3.25	.67	.65	-.72
Escala	27	2.73	.66	.76	3.37	.55	.49	-.64

Nota: N= número de puntos; M= media; DE= desviación estándar; σ^2 = variación; M_{Dom} - M_{Val}= diferencia entre la media de dominio y de valoración. Fuente: elaboración propia.

Los resultados referentes las medias de las respuestas a la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) también pueden consultarse en las figuras 50 y 51.

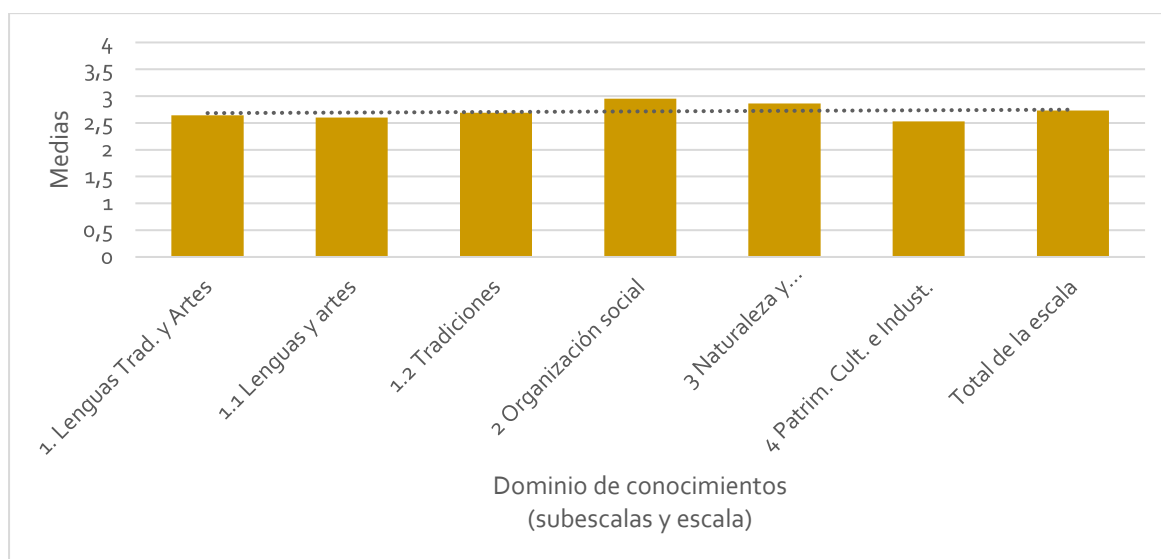


Figura 50: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

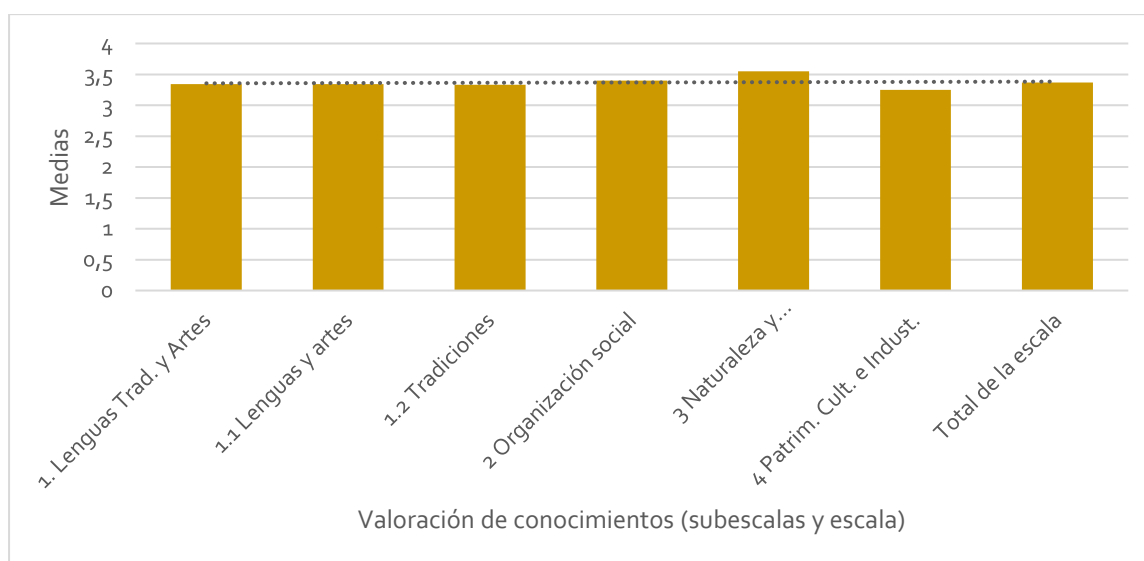


Figura 51: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando el valor de media de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 99; figura 50) se puede observar un valor de 2,73 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio). También se puede observar que para las subescalas dicho dominio varía entre 2,53 y 2,95 (entre 2,0 reducido y 3,0 medio). La subescala de valor más reducida es la 4 (Patrimonio cultural e industrial), seguida de la 1.1 (Lenguas y artes), de la 1 (Lenguas, tradiciones y artes), de 1.2 (Tradiciones), de la 3 (Naturaleza y medioambiente) y de la 2 (Organización social).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Dominio de conocimientos (tabla 99) se puede observar un valor de 0,66. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,68 y 0,76.

Considerando los valores de varianza de escala de Dominio de conocimientos (tabla 99) se puede observar un valor de 0,76. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,68 y 0,83.

Por otro lado, considerando el valor de media de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 99; Ilustración 51) se puede observar un valor de 3,37 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*). También se puede observar que dicho dominio varía entre 3,25 y 3,55 (entre 3,0 *medio* y 4,0 *elevado*) para las subescalas. La subescala de valor más reducido es la 4 (Patrimonio cultural e industrial), seguida de la 1.2 (Tradiciones), de 1 (Lenguas, tradiciones y artes) y 1.1 (Lenguas y artes), de la 2 (Organización social) y de la 3 (Naturaleza y medioambiente).

Considerando los valores de desviación estándar de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 99) se puede observar un valor de 0,55. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,56 y 0,67.

Considerando el valor de variación de la escala de Valoración de conocimientos (tabla 99) se puede observar un valor de 0,49. También se puede observar que los resultados de las subescalas varían entre 0,39 y 0,65.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y de la valoración de los conocimientos para las respuestas de la escala (tabla 99) se puede observar un valor de -0,64. También se puede señalar que, para las subescalas, todas las diferencias son negativas y varían entre -0,45 y -0,74. La diferencia más acentuada corresponde a la subescala 1.1 (Lenguas y artes), mientras que la menos acentuada corresponde a la subescala 2 (Organización social).

Finalmente, se identificó el siguiente conocimiento, evaluado por la pregunta libre del cuestionario: sobre la historia del contexto rural.

Síntesis de Cataluña

Atendiendo a los resultados principales, en su totalidad, el dominio de los conocimientos relacionados con la docencia se sitúa entre el *reducido* y el *medio* (en la escala: *nada* – *reducido* – *medio* – *elevado*), con una variación reducida de los resultados. Los conocimientos de los resultados de dominio más elevados son los de Organización social, seguidos por orden decreciente de los Naturaleza y medioambiente, de los de Tradiciones, de los Lenguas, tradiciones y artes, de los Lenguas y artes, y, finalmente, de los de Patrimonio cultural e industrial. Por otro lado, la valoración de los mismos conocimientos tiende a ser más elevada y se sitúa entre la *media* y la *elevada* (en la misma escala), con una variación de resultados igualmente reducida. Los conocimientos de los resultados de valoración más elevados son los de Naturaleza y medioambiente, seguidas por orden decreciente de los de Organización social, de los de Lenguas, tradiciones y artes, de los de Lenguas y artes y patrimonio y, finalmente, de los de Patrimonio cultural e industrial. Todos los conocimientos son más valorados que dominados.

3.3.6 Comparación de los conocimientos regionales de docencia rural

Los resultados referentes a la comparación de las medias de las respuestas a cada subescala y a la escala de la Parte III del CCC – PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) en las diferentes regiones (N de cada región = 115)¹¹ pueden consultarse en la Tabla 100.

Tabla 100: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) en las diferentes regiones.

Escalas y subescalas	General	Alto Alentejo	Aquitania	Aragón	Cataluña
Dominio					
1 Lenguas, tradiciones y artes	2.50	2.64	2,24	2.42	2.66
1.1 Lenguas y artes	2.44	2.58	2,20	2.30	2.61
1.2 Tradiciones	2.58	2.71	2,27	2.57	2.72
2 Organización social	2.82	2.88	2.59	2.79	2.97
3 Naturaleza y medioambiente	2.70	2.74	2.44	2.67	2.85
4 Patrimonio cultural e industrial	2.40	2.59	2.11	2.37	2.51
Total de la escala	2.59	2.71	2.38	2.54	2.74
Valoración					
1 Lenguas, tradiciones y artes	3.19	3,25	2.91	3.31	3,29
1.1 Lenguas y artes	3,20	3,23	2.97	3.31	3.30
1.2 Tradiciones	3.18	3,27	2.84	3.30	3,28
2 Organización social	3,28	3.30	3.05	3.37	3.37
3 Natulaleza e Ambiente	3.40	3.40	3.18	3.49	3.52
4 Patrimonio Cultural e Industrial	3.14	3.24	2.90	3.24	3.18
Total da Escala	3.24	3.28	3.00	3.34	3.32

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 100 y en la figura 52, las medias del total de la escala de dominio para cada una de las regiones son de 2,59 (entre 2. *reducido* y 3. *Medio* en la escala: 1. *nada* - 2. *reducido* - 3. *medio* - 4. *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias del total de la escala de dominio para cada una de las regiones varían entre 2,38 y 2,74 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*). Los resultados de las regiones del Alto Alentejo y de Cataluña son superiores al del resultado general de las regiones, mientras que los resultados de Aragón y de Aquitania son inferiores. Así, los resultados indican que Cataluña es la región con un mayor dominio de los conocimientos, mientras que Aquitania es la región con el menor dominio.

¹¹ A efectos de comparación, se seleccionó un mismo N en cada región (115), dictado por la región con menor N.

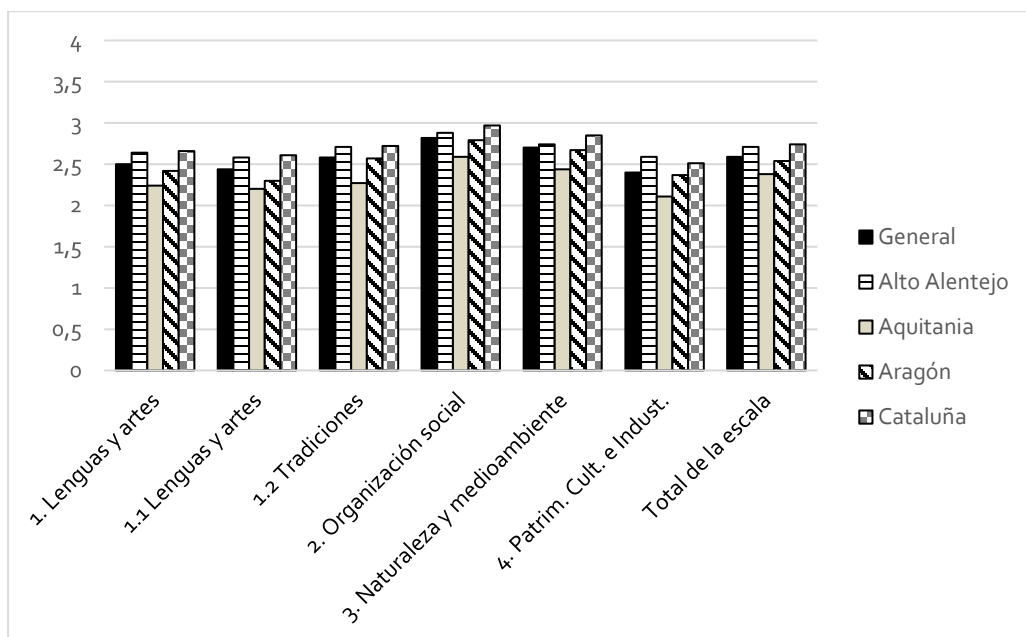


Figura 52: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC: PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

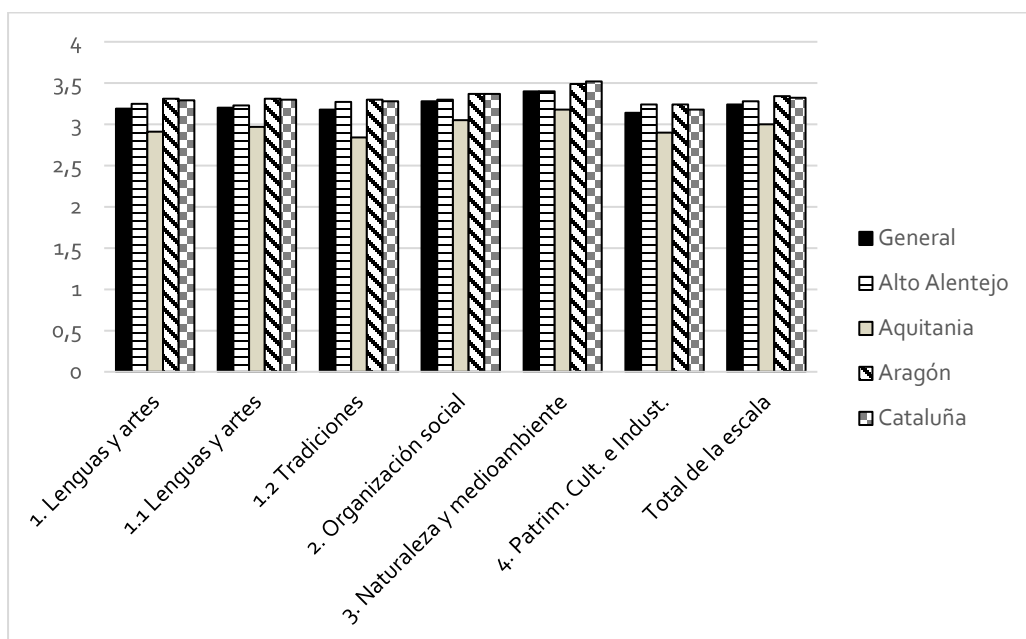


Figura 53: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC: PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).

Fuente: elaboración propia.

Considerando la media general del dominio de los conocimientos de Lenguas, tradiciones y artes (Tabla 100; Figura 52), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,50 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,24 y 2,66 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Cataluña es la región con un mayor dominio de los conocimientos de Lenguas, tradiciones y artes, mientras que Aquitania es la región con el menor dominio.

Considerando la media general del dominio de los conocimientos de lenguas y artes (Tabla 100; Figura 52), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,44 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,20 y 2,61 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Cataluña es la región con un mayor dominio de los conocimientos de lenguas y artes, mientras que Aquitania es la región con el menor dominio.

Considerando la media general del dominio de los conocimientos de tradiciones (Tabla 100; Figura 52), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,58 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,27 y 2,72 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Cataluña es la región con un mayor dominio de los conocimientos de tradiciones, mientras que Aquitania es la región con el menor dominio.

Considerando la media general del dominio de los conocimientos de organización social (Tabla 100; Figura 52), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,82 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,59 y 2,97 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Cataluña es la región con un mayor dominio de los conocimientos de organización social, mientras que Aquitania es la región con el menor dominio.

Considerando la media general del dominio de los conocimientos de naturaleza y medioambiente (Tabla 100; Figura 52), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,70 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,44 y 2,85 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Cataluña es la región con un mayor dominio de los conocimientos de naturaleza y medioambiente, mientras que Aquitania es la región con el menor dominio.

Considerando la media general del dominio de los conocimientos de patrimonio cultural e industrial (Tabla 100; Figura 52), se puede comprobar que el resultado corresponde a 2,40 (entre 2. *reducido* y 3.

medio). De igual modo, se puede comprobar que, las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,11 y 2,59 (entre 2,0 *reducido* y 3,0 *medio*). Los resultados de las regiones de Cataluña y del Alto Alentejo son superiores al resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aragón y de Aquitania son inferiores al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que el Alto Alentejo es la región con un mayor dominio de los conocimientos de patrimonio cultural e industrial, mientras que Aquitania es la región con el menor dominio.

Como se puede observar en la Tabla 100 y en la Figura 53, las medias del total de la escala de valoración de los conocimientos, en la totalidad de las regiones, es de 3,24 (entre 3. *medio* y 4. *elevado* en la escala: 1. *nada* - 2. *reducido* - 3. *medio* - 4. *elevado*). Asimismo, se puede comprobar que las medias del total de la escala de valoración para cada una de las regiones varían entre 3,00 (3. *medio*) y 3,34 (entre 3. *medio* y 4. *elevado*). Los resultados de las regiones del Alto Alentejo, de Cataluña y de Aragón son superiores al del resultado general de las regiones, mientras que el resultado de Aquitania es inferior. Así, los resultados indican que Aragón es la región con una mayor valoración de los conocimientos, mientras que Aquitania es la región con la valoración menor.

Considerando la media general de la valoración de los conocimientos de lenguas, tradiciones y artes (Tabla 100; Figura 53), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,19 (entre 3. *medio* y 4. *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,91 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*) y 3,31 (entre 3. *mediano* y 4. *elevado*). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Aragón es la región con una mayor valoración de los conocimientos de lenguas, tradiciones y artes, mientras que Aquitania es la región con la valoración menor.

Considerando la media general de la valoración de los conocimientos de lenguas y artes (Tabla 100; Figura 53), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,20 (entre 3. *medio* y 4. *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,97 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*) y 3,31 (entre 3. *mediano* y 4. *elevado*). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Aragón es la región con una mayor valoración de los conocimientos de lenguas y artes, mientras que Aquitania es la región con la valoración menor.

Considerando la media general de la valoración de los conocimientos de tradiciones (Tabla 100; Figura 53), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,18 (entre 3. *medio* y 4. *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,84 (entre 2. *reducido* y 3. *medio*) y 3,30 (entre 3. *mediano* y 4. *elevado*). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Aragón es la región con una mayor valoración de los conocimientos de tradiciones, mientras que Aquitania es la región con la valoración menor.

Considerando la media general de la valoración de los conocimientos de organización social (Tabla 100; Figura 53), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,28 (entre 3. *medio* y 4. *elevado*). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre

3,05 y 3,37 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Cataluña y Aragón son las regiones con las mayores valoraciones de los conocimientos de organización social, mientras que Aquitania es la región con la valoración menor.

Considerando la media general de la valoración de los conocimientos de naturaleza y medioambiente (Tabla 100; Figura 53), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,40 (entre 3. medio y 4. elevado). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 3,18 y 3,52 (entre 3,0 medio y 4,0 elevado). Los resultados de las regiones de Cataluña y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, el resultado del Alto Alentejo es equivalente a este resultado general, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que Cataluña es la región con una mayor valoración de los conocimientos de naturaleza y medioambiente, mientras que Aquitania es la región con la valoración menor.

Considerando la media general de la valoración de los conocimientos de patrimonio cultural e industrial (Tabla 100; Figura 53), se puede comprobar que el resultado corresponde a 3,14 (entre 3. medio y 4. elevado). De igual modo, se puede comprobar que las medias de esta subescala para cada una de las regiones varían entre 2,90 (entre 2. reducido y 3. medio) y 3,24 (entre 3. mediano y 4. elevado). Los resultados de las regiones de Cataluña, del Alto Alentejo y de Aragón son superiores al resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aquitania es inferior al resultado general de las regiones. Así, los resultados indican que el Alto Alentejo y Aragón son las regiones con las mayores valoraciones de los conocimientos de patrimonio cultural e industrial, mientras que Aquitania es la región con la valoración menor.

Los resultados relativos a la comparación de las diferencias entre las medias de dominio y las medias de valoración para cada subescala y para la escala de la Parte III del CCC: PER (es decir, dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) en las diferentes regiones (N total = 460; N de cada región = 115) pueden consultarse en la Tabla 101.

Tabla 101: Las diferencias de medias de dominio y valoración de las subescalas y la escala de la Parte III del CCC: PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) en las diferentes regiones.

Escalas y subescalas	General	Alto Alentejo	Aquitania	Aragón	Cataluña
1 Lenguas, tradiciones y artes	-0,69	-0,61	-0,67	-0,89	-0,63
1.1 Lenguas y artes	-0,76	-0,65	-0,77	-1,01	-0,69
1.2 Tradiciones	-0,60	-0,56	-0,57	-0,73	-0,56
2 Organización social	-0,46	-0,40	-0,46	-0,58	-0,40
3 Naturaleza y medioambiente	-0,70	-0,66	-0,74	-0,82	-0,67
4 Patrimonio cultural e industrial	-0,74	-0,65	-0,79	-0,87	-0,67
Total de la escala	-0,65	-0,57	-0,62	-0,80	-0,58

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de los conocimientos para el total de las escalas de las regiones (Tabla 101), se puede observar un valor de -0,65, y cabe resaltar que, para las subregiones, todas las diferencias son negativas, y varían entre -0,57 y -0,80. Los resultados de las regiones de Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania muestran diferencia de medias menos acentuadas que el

resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aragón muestra una diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, Cataluña y el Alto Alentejo.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de los conocimientos de lenguas, tradiciones y artes para el total de las regiones (Tabla 101), se puede observar un valor de -0,69, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son negativas, y varían entre -0,61 y -0,89. Los resultados de las regiones de Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aragón muestra una diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, Cataluña y el Alto Alentejo.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de los conocimientos de lenguas y artes para el total de las regiones (Tabla 101), se puede observar un valor de -0,76, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son negativas, y varían entre -0,65 y -1,01. Los resultados de las regiones del Alto Alentejo y de Cataluña muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aquitania y Aragón presentan diferencias más acentuadas que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, Cataluña y el Alto Alentejo.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de los conocimientos de tradiciones para el total de las regiones (Tabla 101), se puede observar un valor de -0,60, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son negativas, y varían entre -0,56 y -0,73. Los resultados de las regiones de Alto Alentejo, Cataluña y Aquitania muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que el resultado de la región de Aragón muestra una diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, Cataluña y del Alto Alentejo.

Atendiendo a las diferencias entre las medias de dominio y valoración de los conocimientos de organización social para el total de las regiones (Tabla 101), se puede observar un valor de -0,46, y cabe resaltar que, para todas las regiones, las diferencias son negativas, y varían entre -0,40 y -0,58. Los resultados de las regiones del Alto Alentejo y de Cataluña muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, el resultado de la región de Aquitania manifiesta una diferencia de medias equivalente a la del resultado general de las regiones, y el resultado de la región de Aragón presenta una diferencia más acentuada que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, del Alto Alentejo y de Cataluña.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y de la valoración de los conocimientos de naturaleza y medioambiente en el total de las regiones (Tabla 101), se puede observar un valor de -0,70, y cabe notar que, para todas las regiones, las diferencias siempre son negativas, y varían entre -0,56 y -0,82. Los resultados de las regiones del Alto Alentejo y de Cataluña muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones

de Aquitania y Aragón presentan diferencias más acentuadas que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, Cataluña y el Alto Alentejo.

Atendiendo a las diferencias entre las medias del dominio y de la valoración de los conocimientos de patrimonio cultural e industrial en el total de las regiones (Tabla 101), se puede observar un valor de -0,74, y cabe destacar que, para todas las regiones, las diferencias siempre son negativas, y varían entre -0,65 y -0,87. Los resultados de las regiones de Cataluña y el Alto Alentejo muestran diferencias de medias menos acentuadas que el resultado general de las regiones, mientras que los resultados de las regiones de Aquitania y Aragón presentan diferencias más acentuadas que el resultado general de las regiones. Los resultados indican también que Aragón es la región con la diferencia más acentuada, seguida por orden decreciente de Aquitania, Cataluña y el Alto Alentejo.

Síntesis

Aunque el dominio general de conocimientos relacionados con la docencia se sitúe para todas las regiones entre *reducido* y *medio* (en la escala: *nada – reducido – medio – elevado*), existe alguna varianza entre regiones, con las del Alto Alentejo y de Cataluña por encima de la media general, y las de Aragón y Aquitania por debajo. Existen también varianzas entre las regiones en el dominio de los conocimientos específicos evaluados.

Además de ello, aunque la valoración general de los conocimientos relacionados con la docencia se sitúe para todas las regiones entre *medio* y *elevado*, existe igualmente alguna varianza entre regiones, con las del Alto Alentejo, Aragón y Cataluña por encima de la media general y la de Aquitania por debajo. Existen también varianzas entre las regiones en la valoración de los conocimientos específicos evaluados.

Finalmente, aunque se compruebe alguna varianza en la diferencia entre el dominio y la valoración de conocimientos (en general y en particular), esta es negativa para todas las regiones.

3.3.7 Conclusiones

Los resultados del total de las regiones, y de cada región en particular, nos llevan a concluir que las competencias y conocimientos docentes inventariados:

- se organizan en las dimensiones consideradas (es decir, en los grupos y subgrupos identificados);
- son todos necesarios para los profesores rurales encuestados (considerando no solo su fundamentación teórica, sino también su base empírica, expresada en su valoración por parte de los participantes);
- y se necesitan desarrollar en dichos profesores (considerando su información de un dominio deficitario de estos), a través de formación diseñada para dicho propósito.

Por otra parte, considerando las magnitudes de las diferencias entre la valoración y el dominio de las competencias y de los conocimientos pedagógicos, estas sugieren la necesidad de un énfasis diferenciado, en general y en cada región, en el tipo de competencias y conocimientos docentes sobre los cuales tal formación debe recaer. Las prioridades de formación se indican en las tablas 102 y 103, que figuran a continuación.

Tabla 102: Prioridad de formación sobre competencias docentes.¹²

General	Alto Alentejo	Aquitania	Aragón	Cataluña
1º - Evaluación	- Evaluación	- Evaluación	- Profesionales	- Profesionales
2º - Profesionales	- Profesionales	- Objetivos y contenidos	- Evaluación	- Evaluación
3º - Diseño y desar. de programas	- Relación escuela-comunidad	- Diseño y desar. de programas	- Objetivos y contenidos	- Relación escuela-comunidad
4º - Objetivos y contenidos	- Diseño y desar. de programas	- Metodologías	- Relación escuela-comunidad	- Diseño y desar. de programas
5º - Relación escuela-comunidad	- Metodologías	- Profesionales	- Diseño y desar. de programas	- Metodologías
6º - Metodologías	- Objetivos y contenidos	- Relación escuela-comunidad	- Metodologías	- Objetivos y contenidos

Fuente: elaboración propia.

¹² Tomando como criterio de prioridad el diferencial entre dominio y valoración de cada competencia por parte de los docentes encuestados (en los casos en el que el diferencial era igual, se tomó como criterio la media del dominio, es decir, la competencia de la media de dominio inferior se priorizó)

Tabla 103: Prioridad de formación sobre conocimientos docentes.¹³

	General	Alto Alentejo	Aquitania	Aragón	Cataluña
1º	- Lenguas y artes	- Patrimonio cultural e industrial	- Patrimonio cultural e industrial	- Lenguas y artes	- Lenguas y artes
2º	- Patrimonio cultural e industrial	- Lenguas y artes	- Lenguas, tradiciones y artes	- Patrimonio cultural e industrial	- Patrimonio cultural e industrial
3º	- Naturaleza y medioambiente	- Naturaleza y medioambiente	- Naturaleza y medioambiente	- Lenguas, tradiciones y artes	- Lenguas, tradiciones y artes
4º	- Lenguas, tradiciones y artes	- Lenguas, tradiciones y artes	- Tradiciones	- Naturaleza y medioambiente	- Naturaleza y medioambiente
5º	- Tradiciones	- Tradiciones	- Organización social	- Tradiciones	- Tradiciones
6º	- Organización social	- Organización social	- Lenguas y artes	- Organización social	- Organización social

Fuente: elaboración propia.

¹³ Tomando como criterio de prioridad el diferencial entre dominio y valoración de cada conocimiento por parte de los docentes encuestados (en los casos en el que el diferencial era igual, se tomó como criterio la media del dominio, es decir, el conocimiento de la media de dominio inferior se priorizó)

4 INFORME DEL ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LAS COMPETENCIAS Y SABERES VINCULADOS A LA DIMENSIÓN TERRITORIAL DE LA ESCUELA RURAL

Este informe tiene como objeto la selección de un catálogo de buenas prácticas implementadas en los diferentes territorios que forman parte de esta investigación, y en el que se constate de qué modo el profesorado de la escuela rural posee y desempeña con éxito las competencias y los saberes derivados de la dimensión territorial.

En el marco de este proyecto de investigación, este propósito general se concreta en los siguientes objetivos específicos.

- Identificar los rasgos que caracterizan una buena práctica en la que se integran competencias y saberes relacionados con la dimensión territorial.
- Constatar las competencias y saberes implicados en todas las buenas prácticas, identificando similitudes y diferencias en función del territorio en que se han implementado.

4.1 RESUMEN

El contenido de este informe se relaciona con los objetivos 1 y 2 del proyecto de investigación. En concreto, se centra en constatar de qué modo el profesorado de la escuela rural de los territorios de Alto Alentejo (Portugal); Aragón (España); Catalunya (España) y Aquitaine (France) posee y desempeña con éxito las competencias y los saberes implicados con la dimensión territorial.

Para ello se ha diseñado un proceso estructurado en estas dos fases: una primera fase de recopilación y selección de buenas prácticas asistido por investigadores y profesorado con experiencia en la escuela rural; y una segunda fase consistente en un análisis descriptivo y cualitativo de 16 buenas prácticas seleccionadas en cada territorio.

Como consecuencia de análisis se han obtenido los siguientes resultados: descripción de la temática, el propósito y las características de estas prácticas; identificación de aquellos aspectos vinculados con el diseño, la organización, la implementación y la evaluación que permiten determinar su éxito; constatación de qué competencias y saberes son los más referenciados en estas prácticas estableciendo comparaciones entre territorios y, por extensión, identificando aquellas necesidades que deberían ser tenidas en cuenta en un plan futuro de formación.

4.2 CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE BUENA PRÁCTICA

El origen del concepto de buena práctica¹⁴ radica en el ámbito empresarial (De Pablos y González, 2007), aunque ha conseguido en los últimos años extenderse y aplicarse en contextos muy diversos, y recoge aquellas experiencias que presentan unos principios de intervención, objetivos de trabajo y procedimientos que se consideran apropiados y son coherentes con una pauta concreta o norma y/o que han demostrado su eficacia y utilidad en un contexto determinado. Su uso se extiende a una amplia variedad de situaciones, permitiendo acceder a las experiencias y aprendizajes de otros y aplicarlos de manera más amplia y/o en otras realidades de distinta índole. (Agencia Andaluza de Evaluación, 2012)

En principio, las "buenas prácticas" son equiparables al término anglosajón *best practices* (la mejor práctica) y al francés *bonne pratique*, con los que se hace referencia a "algo que funciona y que ha obtenido los resultados esperados (Agencia Andaluza de Evaluación, 2012); aquella que constituye un *modelo*.

Abdoulaye (2013) considera que una BP es una manera de actuar que ofrece unos resultados concluyentes y que en su puesta en práctica puede mostrar una innovación respecto a lo que se hace hasta el momento: un ejemplo exitoso de cambios en modos de hacer que producen mejoras. Es un concepto que se utiliza para para calificar una actividad que ofrece buenos resultados en el contexto que se realiza y supone el logro de resultados eficaces y eficientes, de modo que es la innovación que permite mejorar el presente y, por tanto, es o puede ser un modelo o norma en un determinado sistema (De Pablos y González, 2007). Otra definición a destacar es la realizada por FEAPS , dentro del ámbito del tercer sector, y que entiende que una buena práctica es una "Acción o conjunto de acciones que, fruto de la identificación de una necesidad, son sistemáticas, eficaces, eficientes, sostenibles, flexibles, y están pensadas y realizadas por los miembros de una organización con el apoyo de sus órganos de dirección, y que, además de satisfacer las necesidades y expectativas de sus clientes, suponen una mejora evidente de los estándares del servicio, siempre de acuerdo con los criterios éticos y técnicos de FEAPS y alineadas con su misión, su visión y sus valores. Estas buenas prácticas deben estar documentadas para servir de referente a otros y facilitar la mejora de sus procesos".

De forma sintética por BP se entiende un modelo u/y ejemplo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de "querer avanzar" y constituyen el reflejo/producto de la identidad de un determinado contexto donde se llevan a cabo". Un aspecto inherente al concepto de buenas prácticas es el carácter de transferibilidad y exportabilidad. Para que una buena práctica sea considerada como tal es necesario que se superen dificultades y tengan capacidad de implantación en los contextos, posibilitando así su aplicación a nuevas situaciones. Por tanto, una BP conlleva una transformación en las formas y procesos de actuación y que pueden suponer el germen de un cambio positivo en los métodos de actuación tradicionales (De Pablos, Colás y Villaciervos, 2010). En este sentido una de las características fundamentales para calificar una práctica como buena es la del *cambio para la mejora*, de modo que suponga una transformación tanto en el diseño como en los procesos (Hernández, 2001)

No obstante, la noción de "Buena Práctica" va mucho más allá de lo que puede ser una práctica profesional considerada como buena por sus autores y posee unos rasgos característicos que hacen de ella algo más preciso, bastante más próximo a un concepto científico.

¹⁴ A partir de ahora BP

De acuerdo con la comunidad internacional, la UNESCO, en el marco de su programa [MOST \(Management of Social Transformations\)](#), ha especificado cuáles son los atributos del concepto, los rasgos que lo caracterizan. En términos generales, una buena práctica ha de ser:

- Innovadora, desarrolla soluciones nuevas o creativas
- Efectiva, demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora
- Sostenible, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- Replicable, sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

La Consejería de Educación de Andalucía (2012) tras el análisis de diferentes definiciones y documentos resalta los siguientes elementos:

- Se trata de una acción, refiriéndose a hechos evidenciables y no a intenciones.
- Responde a una necesidad identificada, fruto de una evaluación cuidadosa de alguna característica en una población definida que se hace necesario modificar y mejorar y, por tanto, tiene objetivo definido, pertinente y realista.
- Introduce nuevos elementos o mejora los existentes con el objetivo de perfeccionar su funcionamiento interno y su relación con el entorno (innovación).
- Está fundamentada en un modelo lógico, con un conjunto de pasos ordenados racionalmente y diferenciados entre sí y que desarrollan estrategias basadas en la evidencia, ya sea teórica o de buenas prácticas anteriores, tanto externas como derivadas de la trayectoria de la propia entidad.
- Está bien documentada, dando a conocer toda la información necesaria, lo cual va a permitir su transferibilidad a otros ámbitos.
- Es efectiva, ya que consigue un impacto observable y positivo en el contexto de intervención; eficaz, puesto que alcanza los objetivos planteados por la práctica; eficiente, haciendo un uso adecuado de todos sus recursos; sostenible, porque cuenta con la estructura económica, organizativa y técnica que hace posible su práctica de forma sistemática; y flexible, porque se adapta a las necesidades de sus clientes y/o los cambios en el contexto.
- Se desarrolla gracias a una amplia participación ciudadana y/o de los miembros de la organización, aportando sus ideas y participando de la mayor parte del proceso. Destaca la diversidad de agentes implicados, lo cual aportará una mayor objetividad y profundidad de la participación y conocimiento de la práctica, aportándole calidad.
- Cuenta con los recursos necesarios, destacando los humanos, los cuales están lo suficientemente definidos y especializados.
- Posee un sistema riguroso de seguimiento de los resultados procesuales, con mecanismos que permitan la retroalimentación y mejora. Por otro lado, sistematiza y evalúa el conjunto de resultados obtenidos, utilizando indicadores que apunten hacia su efectividad, eficacia, eficiencia, sostenibilidad o flexibilidad.
- Presenta un código ético específico que guía la metodología y la implementación de la práctica.

4.2.1 Buenas prácticas en educación

La incorporación de las buenas prácticas a la educación ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas en todos los niveles del sistema educativo, si bien sus orígenes, tal y como hemos señalado en el apartado anterior, se producen en el ámbito empresarial (Fernández, 2014).

En educación, la caracterización de una buena práctica adquiere mayor complejidad, teniendo en cuenta la gran cantidad de variables que afectan al sistema educativo, reconociéndose, no obstante la necesidad de su identificación y caracterización, tal y como indican la UNESCO (2009) cuando señala que hay que promover la experimentación, la innovación, la difusión e intercambio de información, así como mejores prácticas y su Oficina Internacional de Educación al señalar la importancia de su análisis y sistematización. En este sentido, Chickering y Gamson (1987,1991) ya habían establecido algunos de los principios a tener en cuenta para configurar las buenas prácticas educativas, destacando la importancia de la cooperación entre el alumnado y de este con los docentes, así como el fomento de un aprendizaje activo y significativo y que respete la diversidad, de modo que nos encontraríamos ante una actuación que mejora los procesos y los resultados educativos.

Algunas definiciones nos ayudarán a comprender mejor el concepto:

"...intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo" (Marqués, 2002:1)

"... aquel sistema o conjunto de actividades interconectadas que son consideradas útiles y válidas como referentes para la mejora de la educación (rural)...)" (Boix, OBERC, 2007).

"Intervenciones docentes que facilitan el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje eficientes y que se convierten en referentes ejemplificadores para buscar su transferencia a otros contextos. Se trata de intervenciones contextualizadas en un centro y un grupo de alumnos que obedecen a una secuencia formativa planificada y se desarrollan a través de la metodología, las actividades (relevantes, motivadoras y favorecedoras de habilidades cognitivas de orden superior), y los recursos (variados y creativos) más adecuados, generando aprendizajes significativos en el alumnado. A su vez, son propuestas que disponen de un sistema de evaluación que permite reflexionar sobre el diseño y los resultados, y reorientarlo para conseguir una mejora continuada" (Glosario académico y docente, Universidad de Barcelona, 2008).

"... un modelo o/y ejemplo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de 'querer avanzar' y constituyen el reflejo/producto de la identidad de un determinado contexto donde se lleva a cabo" (De Pablos, Colás, y Villaciervos, 2010: 184).

"...el conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientado a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado". (Pérez, 2011:9)

"...las buenas prácticas son experiencias consideradas ejemplares que orientan la acción educativa apoyada en acciones ya realizadas" (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2012).

"...una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos" (Consejo Escolar del Estado, 2018).

Las Buenas Prácticas en Educación deben diferenciarse de las llamadas Mejoras Prácticas (MP) que son procesos o actividades reconocidas como ejemplares, y que se identifican normalmente en los procesos de benchmarking (herramientas de gestión para mejorar las prácticas y procedimientos tomando de referencia a instituciones y/o organismos de otros sectores que no son el educativo).

El carácter innovador que siempre ha de poseer una buena práctica se completa con su efectividad y replicabilidad, de modo que la innovación educativa va mucho más allá de la mera producción de novedad. Solo en tales condiciones una práctica buena se convierte en una buena práctica, es decir en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de manera que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad (Consejo escolar del Estado, 2012), teniendo en cuenta, no obstante, que deberá estar situada en un contexto con unas determinadas variables que lo identifican y responder a una visión compartida de querer avanzar (De Pablos, Colás y Villaciervos, 2010).

Por todo ello podemos señalar algunos de los rasgos más destacados de las buenas prácticas educativas que deben servir para su identificación y análisis:

- ✓ Responden a necesidades específicas y claramente identificadas por la comunidad educativa, dando lugar a un proceso de conformación de un proceso de trabajo colaborativo (Boza y Toscano, 2011).
- ✓ Constituyen un tipo de conocimiento aplicado (Fernández, 2014) que responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada (Epper y Bates, 2004), de manera que permiten aprender de otros, a partir de hechos evidenciables y efectivos.
- ✓ Facilitan y promueven soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos, contribuyendo a una mejora en el proceso de su solución (Epper y Bates, 2004) y permitiendo la retroalimentación y reorientación de las acciones. Implican cambio de la situación existente (UNESCO, 2010) provocando un impacto observable y positivo en el contexto de intervención (Junta de Andalucía, 2012)
- ✓ Se apoyan en una adecuada fundamentación teórica (Martínez, 2008), y/o experiencial y estar avaladas por evidencias (Fernández, 2014), de manera que permiten tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas
- ✓ Sistematizan procesos y resultados, que deben poder ser exportados y transferidos, de manera que puedan implantados en otros contextos (De Pablos, Colás y Villaciervos, 2010, UNESCO).
- ✓ El marco idóneo para su desarrollo es un proyecto de centro compartido con la comunidad educativa (Boza y Toscano, 2011), de modo que se produzca la inserción en el contexto y la creación de vínculos de cooperación (Zabalza, 2012).
- ✓ Deben ser sostenibles en cuanto que deben mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos (Ministerio Educación, 2018) y por su compromiso con las comunidades donde están inmersas, y su impacto también en el entorno social.

En definitiva, una buena práctica educativa ha de estar planificada, implementada y evaluada satisfactoriamente, debe dar respuesta a una problemática determinada y los resultados obtenidos además de ser satisfactorios deben evidenciar una mejora de la eficiencia y de la eficacia del proceso. (Departament Ensenyament, 2015).

4.3 METODOLOGÍA

Tal y como se especifica en el proyecto de esta investigación, la consecución de estos objetivos se culmina con la confección de un catálogo de buenas prácticas implementadas en cada uno de los territorios participantes.

Para ello, se ha llevado a cabo un proceso de recopilación, selección y análisis de estas buenas prácticas.

4.3.1 Recopilación y selección de buenas prácticas

Teniendo como base la muestra de docentes que fueron encuestados con la intención de identificar la relevancia y grado de dominio de las competencias y saberes relacionados con la dimensión territorial, en primer lugar, se inició un muestreo intencionado de centros en los que se tuviera constancia de se estaban implementado buenas prácticas relacionadas con la dimensión territorial.

El propósito de esta fase era recopilar una muestra considerable de buenas prácticas implementadas en las escuelas rurales, para luego seleccionar las más relevantes y significativas.

No obstante, teniendo en cuenta que la organización y gestión de las escuelas rurales difiere de forma ostensible en cada uno de los países participantes, el acceso y selección de estas buenas prácticas no siguió un proceso homogéneo.

Por consiguiente, las acciones realizadas al respecto fueron las siguientes en cada uno de los territorios:

Alto Alentejo (Portugal)

- Búsqueda de actividades y prácticas llevadas a cabo en territorios rurales.
- Recopilación y reedición de la información hallada según los criterios estipulados en el anexo 11.1.
- Selección de las prácticas susceptibles de análisis.

Aragón y Catalunya (España)

- Diseño y administración de una ficha para la recogida de buenas prácticas (anexo 11.2). Los criterios seguidos para la elaboración de esta ficha tuvieron como referencia el marco teórico expuesto con antelación.
- Recogida y validación del contenido de las fichas enviadas por los maestros de la escuela rural. Una vez recogidas las fichas enviadas por los maestros de la escuela rural, se hizo una primera revisión del material recibido con la intención de garantizar que el contenido de las fichas era pertinente y suficiente para una posterior selección y análisis. Esta validación fue realizada por expertos provenientes tanto del mundo

académico como por docentes experimentados de la escuela rural. Los criterios e indicadores que se tuvieron en cuenta para la validación se exponen en el anexo 11.3.

- Reedición de las fichas de recogida de buenas prácticas enviadas por el profesorado. Tras la validación de las buenas prácticas, se habilitó un periodo extraordinario para que, en el caso de necesitarlo, se completasen aquellos campos en los que no habían sido atendidos en un primer momento por el profesorado, o se añadiera información adicional.
- Selección de las buenas prácticas susceptibles de análisis. Tras finalizar este periodo extraordinario de reedición de las fichas, se seleccionan de forma intencionada las buenas prácticas que serán susceptibles del análisis definitivo. Los criterios tenidos en cuenta para esta selección han sido los siguientes: cumplimentación de los campos solicitados; claridad y pertinencia de la información aportada; aportación de recursos o evidencias gráficas y documentales y coherencia en la selección de competencias y saberes implicados.

Aquitaine (France)

- Contacto con el profesorado que realiza prácticas significativas en la escuela rural.
- Recogida de la información sobre las prácticas implementadas según los criterios estipulados en el anexo 11.1.
- Selección de las prácticas susceptibles de análisis.

4.3.2 Análisis de las Buenas Prácticas

El proceso de recopilación y validación de las buenas prácticas culmina con la selección de 16 buenas prácticas. El número específico y la procedencia de estas buenas prácticas es la siguiente (tabla 104):

Tabla 104: Buenas prácticas seleccionadas por país y territorio.

País	Territorio	Nº Buenas Prácticas
Portugal	Alto Alentejo	6
España	Aragón	3
España	Catalunya	3
Francia	Aquitaine	4
TOTAL		16

Fuente: elaboración propia.

Tras la selección de estas buenas prácticas se procede a realizar un análisis de contenido de cada una de ellas con la intención de obtener evidencias del modo en que estas propuestas didácticas desempeñan con éxito las competencias y saberes relacionados con la dimensión territorial. Del mismo modo, con este análisis se pretenden describir el modo en que estas buenas prácticas se han diseñado e implementado en cada uno de los territorios participantes.

Tal y como puede observarse en el anexo 11.3, para el análisis de estas buenas prácticas se han tenido en cuenta los siguientes criterios de análisis de la información:

- Título de la buena práctica seleccionada.
- Datos de contexto: centro; nivel o curso de referencia y nº de alumnado implicado.

- Características de la buena práctica: atendiendo a los rasgos o criterios que definen una buena práctica (innovadora, efectiva, sostenible y replicable), se ha realizado un análisis descriptivo e interpretativo del contenido aportado por el profesorado, en función de los indicadores expuestos en el marco teórico de este apartado. Este análisis se ha complementado aportando evidencias textuales y gráficas extraídas directamente de la ficha seleccionada.
- Impacto de la buena práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.
- Relación de competencias y saberes implicados en la buena práctica: esta relación de competencias coincide con las competencias y saberes identificados en el cuestionario administrado al profesorado de las escuelas rurales de los territorios implicados. En este caso se tienen en cuenta las competencias y saberes que el profesorado encargado de la buena práctica ha seleccionado de forma prioritaria.

Las estrategias empleadas durante el análisis de contenido de estas buenas prácticas para garantizar la credibilidad de los resultados obtenidos han sido las siguientes:

- Descripción de la buena práctica, haciendo referencia al contexto de aplicación; su finalidad y acciones principales para su aplicación.
- Inclusión de evidencias textuales y enlaces electrónicos extraídos de la información proporcionada por los maestros, con la intención ilustrar su descripción e interpretación.
- Confirmación de las descripciones y las interpretaciones de los resultados con el profesorado de la escuela rural asistente a los seminarios del proyecto de investigación.
- Contrastación de las descripciones e interpretaciones realizadas con las competencias y saberes vinculados por el profesorado de la escuela rural.

4.4 RESULTADOS

La presentación de resultados se realiza en función de los objetivos específicos del presente informe.

En primer lugar, se realiza una descripción de los rasgos que caracterizan las buenas prácticas seleccionadas en cada uno de los territorios o países participantes en el proyecto.

Esta descripción se realizará siguiendo el siguiente esquema:

- Resumen breve de las buenas prácticas seleccionadas.
- Temática y características específicas del contexto en donde se aplican.
- Indicadores de éxito de la buena práctica.

En segundo lugar, se analizan las competencias y saberes implicados en todas las buenas prácticas seleccionadas. Como consecuencia de este análisis, los resultados se presentan atendiendo a los siguientes criterios:

- Competencias y saberes implicados en el global de las buenas prácticas seleccionadas en cada territorio. En este criterio, se hace número y al porcentaje de competencias y saberes constatados en función de los catálogos elaborados y

validados en el momento de administrar el cuestionario y las fichas de buenas prácticas al profesorado de las escuelas rurales.

- Distribución de estas competencias y saberes en cada una de las buenas prácticas seleccionadas en cada uno de los territorios participantes en el proyecto.
- Frecuencia total y relativa de competencias y saberes referenciados en las buenas prácticas y en función del ámbito al cual pertenecen.

4.4.1 Características de las buenas prácticas por territorio

A continuación, se presentan las características de las buenas prácticas seleccionadas en cada uno de los países y territorios participantes en el proyecto: Alto Alentejo (Portugal), Aragón (España), Catalunya (España), Aquitaine (France).

4.4.1.1 Alto Alentejo (Portugal)

En el caso de la escuela rural portuguesa se han seleccionado y analizado 6 buenas prácticas en escuela rurales pertenecientes a la región de Alto Alentejo.

A continuación, se resumen sus características principales:

- BP₁_AA. "Aldeas sonoras": tiene como objeto registrar y documentar los sonidos que forman parte del entorno rural, cultural (danzas, músicas) y natural (flora y fauna autóctonas) del territorio al cual pertenece la escuela. Gracias a esta práctica, además de fomentar la atención y percepción auditiva, y el desapeño en el uso de las tecnologías de registro y edición audiovisual, el alumnado puede desarrollar su sentido de pertenencia a una comunidad rural.

<https://binauralmedia.org/news/pt/arquivo/portfolio-items/aldeias-sonoras>

- BP₂_AA. "Club de Arqueología": pretende dar a conocer, respetar y preservar el patrimonio cultural local a través de la realización de actividades de aprendizaje vinculadas con la arqueología.

<http://www.clubesdearqueologia.org/>

- BP₃_AA. "Feria de los productos": valorar el patrimonio gastronómico y cultural a través de la organización escolar de una feria de productos locales y exhibición de poesía. Paralelamente, esta práctica también persigue la sensibilización del alumnado con respecto a como los alimentos propios del entorno contribuyen a la adquisición de una dieta saludable y equilibrada.

<https://pt-pt.facebook.com/events/401298140648182/>

- BP₄_AA. "Grupo de cantores": se centra en el conocimiento, la promoción y la preservación del patrimonio cultural y artístico local. En concreto, del cante alentejano. Por otra parte, a través de las letras de estas canciones tradicionales, se persigue dar a conocer mitos, creencias y costumbres propias del entorno.

<https://www.facebook.com/614418558723590/videos/668814676617311/>

- BP₅_AA. "Misión SOS bosques": pretende el desarrollo de actitudes y comportamientos relacionados con el respeto del entorno natural y la prevención de incendios en el territorio.

<https://youtu.be/5xVUEkoRqEo>

- BP6_AA. "Ven aquí": se trata en una práctica cuya finalidad es, por una parte, el conocimiento y la promoción de las tradiciones del territorio y, por otro, el desempeño de la competencia oral y escrita y la expresión plástica del alumnado, a través de la realización de un libro. En la redacción y edición de este libro también se requiere la participación de los agentes locales.

<https://www.facebook.com/170715433274320/posts/641166136229245/>

En lo que respecta al contexto de aplicación de las buenas prácticas correspondientes a la región de el Alto Alentejo, la principal característica a destacar es que se dirigen a todo el alumnado de la escuela.

La temática de estas buenas prácticas se centra en problemáticas vinculadas con el patrimonio cultural y natural del territorio y también con la adquisición de aprendizajes instrumentales clave en los que tanto las tradiciones como el patrimonio social y cultural del territorio proporcionan un contexto aplicado y significativo de aprendizaje.

Por otra parte, los indicadores más significativos que permiten constatar el grado de éxito de estas buenas prácticas son los siguientes:

- Las buenas prácticas se emplean como un medio para contribuir a la adquisición de competencias y aprendizajes clave, eminentemente de carácter procedimental, de valores y actitudes. Estas prácticas suelen tener como centro de interés el patrimonio cultural y natural del entorno, y su tratamiento en el aula se suele llevar a cabo a través acciones que inciden tanto en aprendizajes susceptibles de ser abordado tanto a través de modelos didácticos interdisciplinares como transversales.
- Estas buenas prácticas permiten introducir nuevos contenidos curriculares y proporcionan una alternativa didáctica a las actividades tradicionales que se emplean en la escuela para desarrollar el currículum escolar.
- Para su implementación en el aula se requiere tanto de la implicación y participación activa del alumnado como de la colaboración de miembros de la comunidad escolar, o agentes locales externos.
- Los centros responsables de estas prácticas elaboran recursos disponibles en red, a través de los cuales se facilita la documentación necesaria para su difusión y réplica: objetivos contenidos y actividades de enseñanza y evaluación; planificación del trabajo y recursos didácticos y documentación de referencia.

4.4.1.2 Aragón (España)

Tal y como se ha indicado anteriormente, en el caso de Aragón, este análisis se realiza tras seleccionar 3 buenas prácticas, cuyas características principales fueron las siguientes:

- BP1_ARA. "Todos al camping". Se trata de una práctica centrada en abordar los problemas de convivencia que, por motivos de diversidad cultural, se generan entre el alumnado de los centros que forman parte del CRA. En esta práctica los espacios del centro (aula, patio, biblioteca, huerto, etc) y los recursos naturales de la zona se convierten en el escenario ideal para realizar actividades orientadas a prevenir y resolver los conflictos que se producen en el CRA, gracias a la participación del alumnado y las familias.

<http://elcarboncillodigital.blogspot.com/p/pec.html>

- BP2_ARA. " Educandonos juntas". En esta práctica la escuela se erige en un agente activo de la comunidad a través del cual se abordan problemas sociales y culturales del propio municipio. El fin último es fomentar el espíritu crítico y participativo del alumnado, a través de metodologías activas y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

<http://craaltaribagorza.educa.aragon.es/educacion-en-valores>

- BP3_ARA." El huerto de la escuela se emplea como una como herramienta curricular y participación de las familias y la comunidad (Comunidad Marina)". El huerto escolar y ecológico se convierte en una herramienta didáctica clave para fomentar la interdisciplinariedad entre los contenidos de las diferentes áreas curriculares. Paralelamente, a través de esta práctica, también se pretende visibilizar el papel de la escuela con agente clave del municipio, y con ello fomentar el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes cooperativas del alumnado. El fin último es impulsar la participación activa del alumnado en la vida del centro y del municipio, en un contexto de igualdad y de educación medioambiental.

<http://huertoescolarecologicocpolba.blogspot.com/>

En lo que respecta a la temática y las características del contexto, estas buenas prácticas se destinan a todo el alumnado del CRA al cual pertenecen, y también presentan un enfoque eminentemente transversal y transdisciplinar. Por otra parte, estas buenas prácticas, más que centrarse en el conocimiento del territorio, tienen como centro de interés la adquisición de aprendizajes relacionados con competencias clave como la competencia social y cívica, o la competencia en TIC. Asimismo, todas estas prácticas tienen en común la utilización de metodologías activas y participativas, al tiempo que requieren de la implicación de las familias y agentes locales externos a la escuela.

Los indicadores de éxito de estas buenas prácticas se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Se trata de actividades que pretenden abordar las problemáticas sociales y educativas que forman parte de la escuela y del territorio. Asimismo, para su tratamiento y solución desde la escuela se entiende que es necesario partir de las herramientas que el entorno pone al alcance del centro.

"Existe gran diversidad cultural, dificultad de socialización entre el alumnado de diferentes localidades, algunos problemas de convivencia y además queremos aprovechar los recursos naturales que tiene la zona." (BP1_ARA)
"El huerto de la escuela es el eje central tanto de la actividad curricular como de la participación de las familias y de otros agentes locales." (BP3_ARA)
"Aprovechando los recursos más próximos crear un espacio de colaboración en toda la ce (niñ@s, docentes, familias y pueblo)" (BP3_ARA)

- Los centros responsables de estas prácticas tienen una gran visibilidad y relevancia en los municipios a los que pertenecen. Entre otros aspectos, esto posibilita que las prácticas seleccionadas gozen de un cierto grado de "institucionalización", puesto que llevan realizándose con éxito desde hace tiempo. En gran medida, este hecho sucede en aquellos contextos en los que tanto el profesorado como el proyecto educativo se ha mantenido estables.

"Destaca por ser una BP desarrollada a lo largo de mucho tiempo gracias a la permanencia de determinados docentes que han sabido transmitir los principios básicos a los nuevos" (BP2_ARA)

"Es una BP que comienza con la llegada, hace 25 años, de una maestra con inquietudes, con respecto al modelo de escuela y que se concreta ante las necesidades y expectativas de las familias que llegan a la localidad atraídas por el proyecto pedagógico caracterizado por la participación, el amor por la naturaleza y un estilo de vida saludable. El proyecto ha hecho que el número de niños haya crecido en los últimos años" (BP3_ARA)

- Las prácticas se basan claramente en un enfoque curricular competencial y, por extensión, requieren del uso de metodologías participativas en las que el alumnado se erige en agente activo. En el caso de Aragón, la implicación del alumnado se suele fomentar a través de su participación en Asambleas y grupos de trabajo cooperativos y el trabajo por proyectos.

"Se realizan asambleas, se utiliza la biblioteca como lugar de convivencia, se fomenta el trabajo en grupos cooperativos..." (BP1_ARA)

"La escuela intenta funcionar como una comunidad con metodologías activas en el aula (asamblea, aprendizaje por proyectos, centros de interés, aprendizaje cooperativo..." (BP2_ARA)

- Todas las prácticas seleccionadas están presentes en las redes sociales y disponen de un sitio web a través del cual se proporciona documentación abundante con respecto a las características del proyecto; objetivos contenidos y actividades de enseñanza y evaluación; planificación del trabajo y recursos didácticos y documentación de referencia.

4.4.1.3 Catalunya (España)

En lo que respecta al territorio de Catalunya, al igual que sucede con el caso anterior, también se han seleccionado 3 buenas prácticas. Sus características principales son las siguientes:

- BP1_CAT. "Cooperativa Hortgall": las escuelas que forman parte de una ZER se constituyen en una cooperativa y se organizan para vender los productos del huerto y gallinero escolar. Para ello, cada centro crea una asamblea cuyos integrantes representan a todos los colectivos que la forman (alumnado, familias y maestros). Las asambleas eligen un Consejo Rector encargado de coordinar todas las tareas de la cooperativa, y que está formado por los niños y niñas de 5º y 6º. El resto de niños y niñas se organizan en equipos de trabajo (comunicación, tesorería y tienda) con la intención de gestionar su funcionamiento. Además, cada unidad, realiza una sesión de una hora y media semanal en la que se vehiculan los contenidos de aprendizaje relacionados con el huerto y el gallinero.

<http://escoladepuigdalber.blogspot.com/2015/10/fem-una-cooperativa.html>

- BP2_CAT. "¿Excusas o separas?": es una propuesta que parte de una demanda del Ayuntamiento de la población a la cual pertenece la escuela para concienciar a la población sobre la necesidad de tirar los residuos en el contenedor correspondiente. Con esta práctica se pretende que la escuela fomente entre los habitantes del municipio el reciclaje y la reutilización de residuos.

<https://agora.xtec.cat/ceiprellinars/grans/ultim-dia-trimestre-scape-room-sobre-el-reciclatge/>

- BP3_CAT. "Aprender del entorno y en el entorno": la escuela y la institución que gestiona el Parc Natural del Cadí-Moixeró crean una alianza para acompañar y desarrollar un proyecto educativo innovador dirigido a toda la comunidad educativa, con el objetivo de conocer y querer el entorno natural próximo.

<https://agora.xtec.cat/escolaridolaina/blocs/sortida-a-pi-descobrim-lantic-llac-de-cerdanya/>

En lo que respecta a la temática y al contexto de aplicación, las tres buenas prácticas seleccionadas, a diferencia del caso aragonés, se centran en aprendizajes curriculares de carácter interdisciplinar y transdisciplinar, vinculados con el conocimiento del medio natural. En todos estos casos, los destinatarios son la totalidad o buena parte del alumnado de la escuela y, por extensión, se implementan en aulas multigraduadas. Otro de los aspectos a destacar es que, además del profesorado de la escuela, también suelen requerir la participación e implicación de agentes educativos locales externos.

Por otra parte, el análisis de las fichas de las buenas prácticas cumplimentadas por el profesorado permite constatar los siguientes indicadores de éxito:

- Estas buenas prácticas suelen tener como referente alguna práctica de éxito llevada a cabo en otros contextos, o incluso ser la continuidad de otros proyectos similares implementados en la escuela en años anteriores. En estos casos, incluso la práctica actual, promueve la participación de exalumnos que en su momento participaron en estas actividades o proyectos de referencia en cursos anteriores

"El proyecto se corresponde con diversas actuaciones a realizar a lo largo del curso y, al mismo tiempo, obtiene resultados duraderos y visibles que trascienden el marco de la escuela. Por otra parte, también permite establecer vínculos con otros proyectos similares realizados en el centro en cursos anteriores" (BP2_CAT)

- Se trata de actividades que pretenden incidir en problemáticas que afectan al entorno próximo (escuela o municipio) y al territorio al cual pertenece la escuela. En ambos casos, la finalidad principal de las propuestas didácticas seleccionadas es sensibilizar y concienciar al alumnado y a los habitantes del municipio de la problemática que afecta al entorno; planificar e implementar determinadas actuaciones para su solución. En estas prácticas el territorio impregna el proyecto educativo, los aprendizajes y las acciones que se derivan e inciden en la vida de la escuela y el municipio.

"Se partió de la pregunta "¿Qué podemos hacer en el huerto?" y se valoró que se no sacaba suficiente rendimiento educativo. Esta pregunta se trasladó al alumnado de P5 y 6º y se inició un debate. A lo largo de este proceso surgió la idea de vender los productos que se extraían del huerto y después de analizar las diferentes opciones de venta se optó por la creación de una cooperativa ya que era la opción más horizontal, en la que todas y todos tenían el mismo estatus dentro "la empresa". (BP1)

"Nos encontramos que el grado de civismo o de tolerancia al pueblo es bajo o muy bajo, notándose una falta de respeto hacia el mobiliario urbano y las infraestructuras (públicas y particulares) preocupante. La llegada de esta iniciativa del Consorcio de residuos, la detección del bajo civismo y el plan de trabajo de la maestra de la clase de grandes provoca que este proyecto tenga mucho sentido y no se quede sólo en

las aulas, sino que también salga fuera del centro con el fin de implicar a las instituciones y los antiguos alumnos (que ya participaron en algún proyecto anterior, que de una manera u otra estaban relacionados con el civismo)" (BP2_CAT)

- En todas las buenas practicas seleccionadas el proceso didáctico requiere tanto de la implicación e participación activa del alumnado como de la colaboración de miembros de la comunidad escolar, o agentes locales externos.

"El alumno vivencia todos los procesos que supone crear y gestionar una cooperativa. Este hecho le permite aplicar de forma contextualizada y situada los contenidos que se transmiten desde las materias curriculares. Por ejemplo, para redactar estatutos de la cooperativa, crear el logo, convocar y gestionar el desarrollo de las asambleas, adecuar los espacios, mantener un huerto, gestionar los pedidos, elaborar balances, etc." (BP1)

"la escuela y una institución de referencia y de excelencia (el Parc Natural del Cadí-Moixeró) crean una alianza para acompañar y desarrollar un proyecto educativo innovador dirigido a toda la comunidad educativa, con el objetivo de que se convierta en un proyecto de referencia en el territorio donde se lleva a cabo" (BP3_CAT)

"Los niños de 2º a 6º llevan siempre "El Cuaderno de Campo" en el que escriben, el día de la salida (o cuando no hay tiempo, al día siguiente en el aula), aprendizajes hechos durante el día" (BP3_CAT)

- La implementación de estas prácticas demanda que el profesorado vaya más allá de la realización de tareas relacionadas con el diseño, el desarrollo y la evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Se trata de acciones relacionadas con su organización y gestión tanto interna como externa. Estas acciones suelen consistir en: establecimiento de contactos con las entidades y administraciones locales; búsqueda de recursos y financiación para su puesta en práctica, implicación y coordinación de los agentes educativos externos y miembros de la comunidad escolar.

la necesidad de que haya maestros de referencia que gestionen el proyecto, la evalúen, generen materiales y hagan las propuestas de mejora al claustro para que sean debatidas (BP1_CAT)

"Acciones realizadas"

- a.- Reuniones periódicas con la alcaldesa para hacer el seguimiento de las acciones.
- b.- Encuentros y una acción directa de Mossos con los alumnos de la clase de grandes.
- c.- Participar activamente en la campaña "Excusas o separas"
 - Un maestro, en este caso la dirección, implicándose en la campaña siendo uno "influencia" para hacer incidencia en las redes sociales, siendo una de las dos imágenes públicas de la campaña desarrollada en el municipio.
 - Se ha actuado sobre la parada del autobús, donde había pintadas. Se ha hablado con los exalumnos (buena parte de las pintadas son hechas por ellos). También se ha hablado con el Ayuntamiento para pedir permiso para pintar la parada
 - Se ha elaborado un Graffiti en el polideportivo para concienciar de la necesidad de reciclar
 - Hemos participado en el concurso de grafitis, obteniendo un premio dirigido a los centros educativos.
- d.- Se acabó pintando la parada del autobús, implicando tanto a los antiguos alumnos como los de la clase de grandes. Se ha querido promover la conciencia y el

sentimiento de pertenecer a un territorio, y, portanto, la importancia de preservarlo” (BP2_CAT)

- Todas las prácticas seleccionadas disponen de un sitio web a través del cual se proporciona documentación abundante con respecto a las características del proyecto; objetivos contenidos y actividades de enseñanza y evaluación; planificación del trabajo y recursos didácticos y documentación de referencia.

4.4.1.4 *Aquitaine (France)*

En el caso de Aquitaine se seleccionan cuatro buenas prácticas. Sus características principales fueron las siguientes:

- BP1_AQ. “Zona rural y pueblo pequeño”: esta práctica tiene como objetivo principal reforzar el anclaje local en torno a la educación sobre el patrimonio y el desarrollo sostenible. Para ello, en primer lugar, se busca identificar el potencial de los recursos del territorio mediante la práctica de la exploración física de los lugares y el contacto previo con los actores del territorio (habitantes, padres de alumnos, representantes de la comunidad, etc). Una vez hecho esto, el paso siguiente es diseñar e implementar situaciones pertinentes con el apoyo y la intervención de todos los agentes educativos que forman parte del territorio.
- BP2_AQ. “Oportunidades en y desde el territorio rural”. El propósito de esta buena práctica es ampliar el alcance de las posibilidades que ofrecen las áreas rurales, informando a las familias acerca de los proyectos educativos y de las oportunidades profesionales que ofrece la escuela rural para sus hijos dentro y fuera de las áreas rurales.
- BP3_AQ. “El caso del chateau de Bonaguil”. Esta práctica consiste en una visita organizada con la intención de dar a conocer el valor histórico y patrimonial de una edificación que forma parte del territorio al que también pertenece la escuela. Se trata de una actividad multidisciplinar centrada en dar a conocer el lugar y la función que el castillo desempeña en la historia del territorio lot-et-garonnais.
- BP4_AQ. “Un gallinero en la escuela como lugar de intercambio intergeneracional”. La práctica consiste en construir un gallinero dentro de la escuela y responsabilizar al alumnado de la crianza de las gallinas, el cuidado del gallinero y el reciclaje de los residuos. Para ello, es necesario también contar con la ayuda de los miembros de la comunidad educativa como de los agentes locales, tanto para la dotación de recursos y de los permisos necesarios para su puesta en marcha como para la colaboración con el alumnado para su desarrollo.

En cuanto a la temática y al contexto de aplicación de estas buenas prácticas, debe de tenerse en cuenta que su centro de interés es eminentemente el conocimiento del territorio y su potencial como agente educador y generador de oportunidades académicas y profesionales. Para ello se pretende fomentar la implicación activa tanto por parte del alumnado y sus familias como de los agentes y administraciones locales. La puesta en marcha de estas prácticas se dirige tanto al alumnado que forma parte de un curso como a todos los cursos de la escuela.

Los principales indicadores que permiten determinar el éxito de estas prácticas se corresponden con los siguientes aspectos:

- Estas buenas prácticas generan acciones orientadas al descubrimiento y conocimiento del territorio y de los recursos culturales y naturales que este pone a disposición de sus habitantes. Estas acciones involucran a docentes, alumnado y familiares.
- Se trata de actividades que también parten de un enfoque multidisciplinar orientado a vincular los contenidos disciplinares con el territorio.
- Pretenden concienciar a las familias que el entorno rural también se asocia con la capacitación académica y con la creación de oportunidades sociales, culturales y profesionales.
- También procuran involucrar a familias y agentes educativos presentes en el territorio. Todo ello culmina con la creación de una red de contactos entre las personas e instituciones que participan en la buena práctica.
- Requieren la disposición de recursos y la organización alternativa de los espacios y tiempos extraescolares.

4.4.2 Competencias y saberes implicados en las buenas practicas

Siguiendo el orden expuesto en la introducción de esta sección, a continuación, se analiza la vinculación de las competencias y los saberes identificados en este proyecto de investigación con cada uno de los países y territorios participantes en el proyecto: Alto Alentejo (Portugal), Aragón (España); Catalunya (España), Aquitaine (France).

4.4.2.1 Alto Alentejo (Portugal)

En el caso portugués, se observa que las buenas prácticas seleccionadas se relacionan con 12 competencias de las 30 competencias que conforman el catálogo elaborado en este proyecto. Esto supone el 40% del total de competencias relacionadas con la dimensión territorial.

Tal y como se muestra en la tabla 105, la distribución de estas competencias vinculadas para cada una de estas buenas prácticas se ha distribuido de forma proporcionada (entre 3 y 6 competencias por buena práctica).

Tabla 105: Competencias vinculadas a las buenas prácticas (Alto Alentejo).

BP	Competencias
BP1_AA. "Aldeas sonoras"	13.- Proponer a los estudiantes situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural local. 14.- Desarrollar actividades para promover el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura local 20.- Incorporar el uso de las TIC para promover el conocimiento del territorio rural.
BP2_AA. "Club de Arqueología"	2.-Considerar las características culturales del territorio rural en la planificación docente. 8.-Desarrollar en los estudiantes el conocimiento sobre la diversidad cultural del territorio rural. 13.-Proponer a los estudiantes situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural local. 14.- Desarrollar actividades para promover el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura local. 17.- Uso en los recursos educativos que ofrece el territorio rural (natural, material, social y cultural).
BP3_AA." Feria de los productos"	7.- Concientizar a los estudiantes sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible del territorio rural.

	<p>12.-Relacionar los contenidos que se enseñan con la realidad territorial inmediata.</p> <p>27.- Establecer procesos de participación de las familias-comunidad en la escuela y viceversa.</p> <p>28.-Involucrar a las familias en actividades extracurriculares.</p> <p>29.-Involucrar a la comunidad local en actividades extracurriculares</p> <p>30.- Uso de la escuela como espacio cultural de la comunidad local.</p>
BP4_AA. "Grupo de cantores"	<p>8.-Desarrollar en los estudiantes el conocimiento sobre la diversidad cultural del territorio rural.</p> <p>14.-Desarrollar actividades para promover el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura local.</p> <p>29.-Involucrar a la comunidad local en actividades extracurriculares</p> <p>30.-Uso de la escuela como espacio cultural de la comunidad local.</p>
BP5_AA. "Misión SOS bosques"	<p>7.-Concientizar a los estudiantes sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible del territorio rural.</p> <p>12.-Relacionar los contenidos que se enseñan con la realidad territorial inmediata.</p> <p>18.-Involucrar a agentes de la comunidad local.</p>
BP6_AA. "Ven aquí"	<p>8.-Desarrollar en los estudiantes el conocimiento sobre la diversidad cultural del territorio rural.</p> <p>9.-Desarrollar en los estudiantes la apreciación crítica de los valores de su territorio rural.</p> <p>14.-Desarrollar actividades para promover el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura local.</p>

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, teniendo en cuenta la frecuencia total y relativa de estas competencias en función del ámbito al cual pertenecen, los datos recogidos en la tabla 106 indican que:

- Las competencias ligadas al ámbito de la programación son las que tienen una mayor incidencia (16 referencias). En este caso, con 4 referencias, la competencia 14 (Desarrollar actividades para promover el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura local) es la que más se destaca del resto. El resto de las competencias observadas en este ámbito no suelen tener una frecuencia destacable, entre 1 y 2 referencias.
- Las competencias pertenecientes al ámbito relación escuela-comunidad son las que tienen una presencia mucho más moderada. En concreto, puede decirse que se trata de las competencias que requieren del profesorado su capacidad para involucrar a las familias y agentes educativos en las actividades extracurriculares y también para mostrar el papel de la escuela como dinamizador de la vida local.
- Las competencias pertenecientes al ámbito profesional apenas tienen incidencia. En el caso portugués, tan sólo se hace referencia a la competencia 2, que requiere considerar las características culturales del territorio en la planificación docente.

Tabla 106: Referencias totales y por ámbito de competencias (Alto Alentejo).

Ámbito	#	Competencia	Fr	Total
Profesional	2	Considerar las características culturales del territorio rural en la planificación docente.	1	1
Programación	7	Concientizar a los estudiantes sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible del territorio rural	2	16

	8	Desarrollar en los estudiantes el conocimiento sobre la diversidad cultural del territorio rural	3	
	9	Desarrollar en los estudiantes la apreciación crítica de los valores de su territorio rural	1	
	12	Relacionar los contenidos que se enseñan con la realidad territorial inmediata	2	
	13	Proponer a los estudiantes situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural local	2	
	14	Desarrollar actividades para promover el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura local.	4	
	20	Incorporar el uso de las TIC para promover el conocimiento del territorio rural	1	
Relacion escuela - comunidad	27	Establecer procesos de participación de las familias-comunidad en la escuela y viceversa	1	6
	28	Involucrar a las familias en actividades extracurriculares	1	
	29	Involucrar a la comunidad local en actividades extracurriculares	2	
	30	Uso de la escuela como espacio cultural de la comunidad local	2	
TOTAL			22	

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los saberes, en primer lugar, se observa que las buenas portuguesas inciden en 12 de los 27 ítems que conforman el catálogo de saberes relacionados con la dimensión territorial. En números relativos, esto supone el 44, 4 %, y por tanto un porcentaje ligeramente superior al del nº de competencias. Por otra parte, en este caso, también se observa que el profesorado suele relacionar un nº proporcionado de saberes en cada una de las buenas prácticas analizadas (tabla 107).

Tabla 107: Saberes vinculados a las buenas prácticas (Alto Alentejo).

BP	Saberes
BP1_AA. "Aldeas sonoras"	8.- Conocimiento de la música local. 9.- Conocimiento de los bailes locales. 10 - Conocimiento del teatro local. 21.-Conocimiento del patrimonio natural local (sitios naturales como paisajes, formaciones físicas, biológicas o geológicas)
BP2_AA. "Club de Arqueología"	3.-Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos o enigmas). 16.-Conocimiento de las instituciones culturales locales. 25.-Conocimiento del patrimonio cultural local (arquitectura, monumentos o sitios arqueológicos, etc.)
BP3_AA. "Feria de los productos"	7.- Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales. 22.- Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y ganadero local.
BP4_AA. "Grupo de cantores"	3.-Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos o enigmas). 6.-Conocimiento de los juegos locales. 8.- Conocimiento de la música local. 9.-Conocimiento de los bailes locales. 23.-Conocimiento del patrimonio artístico móvil local (pinturas, esculturas, artesanías, instrumentos musicales).

BP5_AA. "Misión SOS bosques"	17.-Conocimiento de las instituciones locales encargadas de proteger el medio ambiente. 19.-Conocimiento de los conocimientos ecológicos locales (relacionados con la preservación del medio ambiente) 22.-Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y ganadero local.
BP6_AA. "Ven aquí"	21.- Conocimiento del patrimonio natural local (sitios naturales como paisajes, formaciones físicas, biológicas o geológicas) 22.- Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y ganadero local. 23.-Conocimiento del patrimonio artístico móvil local (pinturas, esculturas, artesanías, instrumentos musicales, ropa o rodillas, etc.) 24.-Conocimiento del patrimonio cultural móvil no artístico local (monedas, armas o manuscritos, etc.) 25.- Conocimiento del patrimonio cultural local (arquitectura, monumentos o sitios arqueológicos, etc.)

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la frecuencia total y relativa de estos saberes en función del ámbito al cual pertenecen, los datos incluidos en la tabla 108 permiten observar que:

- Los saberes identificados en las buenas prácticas seleccionadas en el caso portugués pertenecen a todos los ámbitos que conforman el catálogo de saberes relacionados con la dimensión territorial.
- El ámbito que presenta un mayor nº de saberes vinculados en las buenas prácticas es el de las lenguas, tradiciones y artes. En este ámbito se constata la incidencia de 5 ítems de saberes.
- Del mismo modo, el ámbito que presenta una mayor frecuencia de saberes también se corresponde con el de las lenguas, tradiciones y artes (8 referencias). En cambio, la frecuencia de los saberes pertenecientes a los ámbitos de naturaleza y entorno, y patrimonio cultural e industrial, tienen una incidencia similar (5 y 4 referencias respectivamente).
- En cualquier caso, en líneas generales, puede decirse que todos los saberes referenciados, independientemente del ámbito al que pertenecen tienen una frecuencia similar (entre 1 y 3 referencias). Por tanto, no se observa una predilección o preponderancia de un saber por encima del resto.

Tabla 108: Referencias totales y por ámbito de saberes (Alto Alentejo).

Ámbito	#	Saber	Fr	Total
Lenguas, tradiciones y artes	3	Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos o enigmas)	2	8
	6	Conocimiento de los juegos locales	1	
	8	Conocimiento de la música local.	2	
	9	Conocimiento de los bailes locales.	2	
	10	Conocimiento del teatro local.	1	
Organización social	16	Conocimiento de las instituciones culturales locales	1	1
Naturaleza y entorno	19	Conocimiento de los conocimientos ecológicos locales (relacionados con la preservación del medio ambiente)	1	5
	21	Conocimiento del patrimonio natural local (sitios naturales como paisajes, formaciones físicas, biológicas o geológicas)	1	

	22	Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y ganadero local	3	
Patrimonio cultural e industrial	23	Conocimiento del patrimonio artístico móvil local (pinturas, esculturas, artesanías, instrumentos musicales).	2	4
	24	Conocimiento del patrimonio cultural móvil no artístico local (monedas, armas o manuscritos, etc.)	1	
	25	Conocimiento del patrimonio cultural local (arquitectura, monumentos o sitios arqueológicos, etc.)	1	
TOTAL			18	

Fuente: elaboración propia.

4.4.2.2 Aragón (España)

En lo que respecta a las buenas prácticas de Aragón, lo primero que se destaca en comparación al caso anterior, es la presencia de la práctica totalidad de las competencias que componen el catálogo elaborado en el marco de este proyecto. En concreto, se observa la presencia de 27 de las 30. Esto significa que el 90% de estas competencias están referenciadas en las fichas enviadas a los maestros de la escuela rural.

Asimismo, también se observa que en el global de estas buenas prácticas, el nº de competencias vinculadas oscila entre 13 y 23. La tabla 109 permite constatar de qué modo estas competencias se han vinculado en cada una de ellas.

Tabla 109: Competencias vinculadas a las buenas prácticas (Aragón).

BP	Competencias	
BP1_ARA." Todos al	al	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente. 2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural 7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural 8.- Desarrollar en el alumnado el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural 10.- Relacionar los contenidos con los saberes previos del alumnado vinculados con la cultura del territorio rural 13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo. 14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local 17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales) 18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local 20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo 26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad 27.- Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa 28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares

**BP2_ARA." Educandonos
juntas"**

- 1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente
- 2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural
- 6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.
- 7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural
- 8.- Desarrollar en el alumnado el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural
- 9.- Desarrollar en el alumnado una actitud crítica ante los valores de su territorio rural
- 10.- Relacionar los contenidos con los saberes previos del alumnado vinculados con la cultura del territorio rural
- 11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes
- 12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata
- 13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo
- 14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local
- 15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural
- 16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
- 17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)
- 18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local
- 19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural
- 20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo
- 21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural
- 22.- Evaluar los aprendizajes del alumnado sobre la cultura local
- 23.- Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural
- 24.- Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela incorporando sus expectativas
- 25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural
- 26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad
- 27.- Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa
- 28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares
- 29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares
- 30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

BP3_ARA." El huerto de la escuela

- 1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente
- 2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural
- 7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural
- 12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata
- 13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo
- 14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local
- 16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
- 17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)
- 19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural
- 20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo
- 21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural
- 23.- Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural
- 24.- Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela incorporando sus expectativas
- 25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural
- 27.- Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa
- 28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares
- 29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares
- 30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, teniendo en cuenta la frecuencia total y relativa de estas competencias en función del ámbito competencial, de la tabla 110 se puede deducir lo siguiente:

- Por ámbitos, el ámbito que aglutina aquellas competencias más relacionadas con la programación es el que mas veces ha sido referenciado en las fichas de buenas prácticas analizadas (35).
- Si bien todas las buenas prácticas vinculan la práctica totalidad de las competencias identificadas en el catálogo elaborado para este proyecto, las competencias 3 (Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural); 4 (Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas); y 5 (Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural) son las únicas que no se incluyen en ninguna de estas buenas prácticas. Todas estas competencias pertenecen al ámbito competencial profesional.

- Por el contrario, también se observa que algunas competencias pertenecientes a los ámbitos profesional, de programación, y de relación escuela-entorno están presentes en todas las buenas prácticas analizadas.
- En lo que respecta al ámbito profesional, estas competencias serían la competencia 1 (Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente) y 2 (Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural).
- En el caso de las competencias pertenecientes al ámbito de programación se trataría de las competencias 7 (Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural); 13 (Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo); 14 (Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local); y 17 (Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)).
- Finalmente, en lo concerniente al ámbito relación escuela-comunidad, serían las competencias 27 (Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa) y 28 (Implicar a la familia en actividades extraescolares).

Tabla 110: Referencias totales y por ámbito de competencias (Aragón).

Ámbito	#	Competencia	Fr	Total
Profesional	1	Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente.	3	7
	2	Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	3	
	6	Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación	1	
Programación	7	Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	3	35
	8	Desarrollar en el alumnado el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural	2	
	9	Desarrollar en el alumnado una actitud crítica ante los valores de su territorio rural	1	
	10	Relacionar los contenidos con los saberes previos del alumnado vinculados con la cultura del territorio rural	2	
	11	Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes	1	
	12	Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	2	
	13	Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo.	3	
	14	Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	3	
	15	Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural	1	
	16	Considerar las características de su territorio rural en la organización	2	

	17	Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)	3	
	18	Implicar en el centro a agentes de la comunidad local	2	
	19	Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural	2	
	20	Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo	2	
	21	Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	2	
	22	Evaluar los aprendizajes del alumnado sobre la cultura local	1	
	23	Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural	2	
Relación escuela comunidad	24	Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela incorporando sus expectativas	2	16
	25	Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural	2	
	26	Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad	2	
	27	Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa	3	
	28	Implicar a la familia en actividades extraescolares	3	
	29	Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares	2	
	30	Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local	2	
TOTAL			58	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los saberes, se observa que las fichas de buenas prácticas vinculan un número ostensiblemente menor, en comparación con el catálogo de competencias. En concreto en estas fichas se hace referencia a un total de 15 saberes de los 27 posibles. Es decir, un 55'5%. Por otra parte, tal y como se indica en la tabla 111, el modo como estos saberes se han vinculado en cada una de las buenas prácticas ha sido el siguiente.

Tabla 111: Saberes vinculados a las buenas prácticas (Aragón).

BP	Saberes	
BP1_ARA." Todos al cámping"		3. Conocimiento de la mitología local 20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna 21. Conocimiento del patrimonio natural local 22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero.
BP2_ARA." Educandos juntas"		1. Conocimiento de la literatura local 2. Conocimiento de los proverbios locales 6. Conocimiento de los juegos locales 7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales 8. Conocimiento de la música local 9. Conocimiento de danzas locales 13. Conocimiento de los eventos festivos locales 19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales

	21. Conocimiento del patrimonio natural local 23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local 25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local
BP3_ARA." El huerto de la escuela	1. Conocimiento de la literatura local 3. Conocimiento de la mitología local 20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna 21. Conocimiento del patrimonio natural local 22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero 27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, si se atiende a la frecuencia total y relativa de estos saberes en función del ámbito al cual pertenecen, los resultados expuestos en la tabla 112 permiten indicar que:

- Al igual que en el caso de las competencias, todos los ámbitos de saberes están representados en las fichas de buenas prácticas analizadas.
- Los ámbitos que más incidencia tienen en estas buenas prácticas son, por este orden, el de lenguas, tradiciones y artes locales (9), y el de naturaleza y entorno (7).
- Del mismo modo, los saberes incluidos en estos dos ámbitos son más presentes en las buenas prácticas aragonesas: 7 saberes en lo que respecta al ámbito de lenguas tradiciones y artes locales, y 4 saberes vinculados con el ámbito de naturaleza y entorno.
- En lo que respecta al ámbito de organización social es el que menor incidencia presenta. A pesar de contar con 7 saberes vinculados, en el caso de las buenas prácticas seleccionadas en Aragón tan sólo se hace referencia al saber nº13 (conocimiento de eventos festivos y locales).
- Por el contrario, el saber 21 (conocimiento del patrimonio natural local) es el que aparece en todas las buenas prácticas analizadas.

Tabla 112: Referencias totales y por ámbito de saberes (Aragón).

Ámbito	#	Saber	Fr	Total
Lenguas, tradiciones y artes locales	1	Conocimiento de la literatura local	2	9
	2	Conocimiento de los proverbios locales	1	
	3	Conocimiento de la mitología local	2	
	6	Conocimiento de los juegos locales	1	
	7	Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales	1	
	8	Conocimiento de la música local	1	
	9	Conocimiento de danzas locales	1	
Organización social	13	Conocimiento de los eventos festivos locales	1	1
	19	Conocimiento de los saberes ecológicos locales	1	7

Naturaleza y entorno	20	Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna	1	
	21	Conocimiento del patrimonio natural local	3	
	22	Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero	2	
Patrimonio cultural e industrial	23	Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local	1	3
	25	Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local	1	
	27	Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local	1	
TOTAL			20	

Fuente: elaboración propia.

4.4.2.3 Cataluña (España)

En lo que respecta al caso de Catalunya, el nº total de competencias referenciadas en las fichas de buenas prácticas seleccionadas ha sido de 27. Al igual que sucede en el caso de Aragón, esto supone un 90 % del total de competencias incluidas en el catálogo de competencias que desarrolla la dimensión territorial.

Por otra parte, y siguiendo con las similitudes con el caso aragonés, cabe destacar también que, salvo en la segunda buena práctica seleccionada, en el resto de las prácticas, las competencias vinculadas oscilan entre 18 y 21. En este sentido, la tabla 113 permite observar el modo en que estas competencias se han distribuido en cada una de las buenas prácticas seleccionadas.

Tabla 113: Competencias vinculadas a las buenas prácticas (Catalunya).

BP	Competencias
BP1_CAT. Hortgall	<p>Cooperativa</p> <p>2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural</p> <p>4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas</p> <p>5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural</p> <p>7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural</p> <p>8.- Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural</p> <p>9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural</p> <p>10.- Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural</p> <p>11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes</p> <p>13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo</p> <p>14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local</p> <p>15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural</p>

			<p>17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)</p> <p>18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local</p> <p>21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural</p> <p>23.- Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes</p> <p>24.- Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas</p> <p>25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural</p> <p>26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad</p> <p>27.- Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa</p> <p>28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares</p> <p>30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local</p>
BP2_CAT.	Excusas	o	<p>5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural</p> <p>7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural</p> <p>12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata</p> <p>15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural</p> <p>16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares</p> <p>17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)</p> <p>18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local</p> <p>24.- Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas</p>
BP3_CAT.	Aprender del entorno y el entorno	del	<p>1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente</p> <p>2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural</p> <p>5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural</p> <p>7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural</p> <p>8.- Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural</p> <p>9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural</p> <p>10.- Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural</p>

- 11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes
- 12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata
- 13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo
- 14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local
- 15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural
- 16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
- 17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)
- 18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local
- 26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad
- 28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares
- 29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la frecuencia con que estas competencias han sido referenciadas en las fichas en función del ámbito competencial al que pertenecen, la tabla 114 permite destacar los siguiente:

- Al igual que en los anteriores casos, todos los ámbitos competenciales están presentes en las fichas de buenas prácticas analizadas, siendo el de la programación el que más referencias presenta (28). El resto de los ámbitos presentan una presencia bastante similar (7 referencias el ámbito profesional y 11 el ámbito de relación escuela-comunidad).
- En lo que respecta al ámbito profesional, las competencias que están presentes en todas las buenas prácticas se corresponde con la competencia 5 (implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural).
- En cuanto al ámbito de programación, las competencias a las que todas las fichas analizadas hacen alusión son la 7 (Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible de su territorio rural); la 15 (Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural) y la 17 (Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)).
- Las competencias 3 (Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural), 6 (Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación), 19 (Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural) y 20 (Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo), son las únicas a las que las buenas prácticas no han sido tenidas en cuenta por el profesorado de la escuela rural.

Tabla 114: Referencias totales y por ámbito de competencias (Catalunya).

Ámbito	#	Competencia	Fr	Total
Profesional	1	Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	1	7
	2	Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	2	
	4	Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas	1	
	5	Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural	3	
Programación	7	Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	3	28
	8	Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural	2	
	9	Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural	2	
	10	Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural	2	
	11	Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes	2	
	12	Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	2	
	13	Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo	2	
	14	Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	2	
	15	Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural	3	
	16	Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares	2	
	17	Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)	3	
	18	Implicar en el centro a agentes de la comunidad local	3	
	21	Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	1	
	23	Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes	1	
	Relación escuela-comunidad	24	Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas	
25		Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural	1	
26		Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad	2	

27	Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa	1
28	Implicar a la familia en actividades extraescolares	2
29	Implicar a la familia en actividades extraescolares	2
30	Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local	1
TOTAL		46

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los saberes, a primera vista se observa que los 27 saberes del catálogo están referenciados en las buenas prácticas seleccionadas. En un principio esto equivaldría a decir que vinculan el 100% de estos saberes. No obstante, conviene aclarar que, tal y como se muestra en la tabla 115, si bien en las buenas prácticas 1 y 2, la presencia de estos saberes es bastante reducida (1 y 2 saberes respectivamente), en la práctica 3 el profesorado responsable ha relacionado todos los saberes indicados en la ficha.

Tabla 115: Saberes vinculados a las buenas prácticas (Catalunya).

BP	Saberes	
BP1_CAT. Hortgall	Cooperativa	25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local
BP2_CAT. separas	Excusas	o 17. Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente 19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales
BP3_CAT. entorno y el entorno	Aprender del	1- Conocimiento de la literatura local (cuentos, canciones infantiles, cantos o poemas) 2- Conocimiento de los proverbios locales 3- Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos, adivinanzas) 4- Conocimiento de los rituales locales (prácticas) 5- Conocimiento de las creencias locales 6- Conocimiento de los juegos locales 7- Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales 8- Conocimiento de la música local 9- Conocimiento de las danzas locales 10- Conocimiento del teatro local 11- Conocimiento de las habilidades relacionadas con la artesanía local 12- Conocimiento de las prácticas sociales locales 13- Conocimiento de los eventos festivos locales 14- Conocimiento de la organización social local 15- Conocimiento de las administraciones comarcales y locales 16- Conocimiento de las instituciones culturales locales 17- Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente 18- Conocimiento de otras instituciones locales (que no sean culturales) 19- Conocimiento de los saberes ecológicos locales (relacionados con la preservación del medio ambiente) 20- Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna locales

- 21- Conocimiento del patrimonio natural local (espacios naturales como los paisajes o las formaciones físicas, biológicas o geológicas)
- 22- Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y / o ganadero local
- 23- Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local (pinturas, esculturas, artesanía, instrumentos de música, trajes, joyería, etc)
- 24- Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local (monedas, armas, manuscritos, etc)
- 25- Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local (arquitectura, monumentos, yacimientos arqueológicos, etc)
- 26- Conocimiento del patrimonio industrial local
- 27- Conocimiento del patrimonio cultural subacuático / subterráneo local (restos de naves o ruinas de ciudades bajo las aguas, refugios, etc)

Fuente: elaboración propia.

El hecho que en una ficha de buenas prácticas se hayan referenciado todos los saberes posibles condiciona notablemente el análisis de la frecuencia global y por ámbitos de cada uno de estos saberes. No obstante, como bien muestra la tabla 116, también se puede observar los siguientes:

- Los saberes con mayor frecuencia que el resto, se corresponden con los saberes relacionados con la organización social; la naturaleza y el entorno; y el patrimonio cultural e industrial.
- En el caso del ámbito de organización social el saber más relevante es el 17 (conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente)
- En el caso del ámbito naturaleza y entorno, el saber 19 (conocimiento de los saberes ecológicos locales).
- En el caso del ámbito patrimonio cultural e industrial, el saber 25 (conocimiento del patrimonio inmueble local).
- A pesar, a pesar de este desajuste de la vinculación de los saberes en una de las prácticas analizadas, en líneas generales, puede decirse que el nº total de referencias no es excesivamente diferente al del resto de casos. Sobre todo, en lo que respecta a Aragón.

Tabla 116: Referencias totales y por ámbitos de saberes (Catalunya).

Ámbito	#	Saber	Fr	Total
Lenguas, tradiciones y artes	1	Conocimiento de la literatura local (cuentos, canciones infantiles, cantos o poemas)	1	11
	2	Conocimiento de los proverbios locales	1	
	3	Conocimiento de los rituales locales (prácticas)	1	
	4	Conocimiento de los rituales locales (prácticas)	1	
	5	Conocimiento de las creencias locales	1	
	6	Conocimiento de los juegos locales	1	
	7	Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales	1	
	8	Conocimiento de la música local	1	

	9	Conocimiento de las danzas locales	1	
	10	Conocimiento del teatro local	1	
	11	Conocimiento de las habilidades relacionadas con la artesanía local	1	
Organización social	12	Conocimiento de las prácticas sociales locales	1	8
	13	Conocimiento de los eventos festivos locales	1	
	14	Conocimiento de la organización social local	1	
	15	Conocimiento de las administraciones comarcales y locales	1	
	16	Conocimiento de las instituciones culturales locales	1	
	17	Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente	2	
	18	Conocimiento de otras instituciones locales (que no sean culturales)	1	
Naturaleza y entorno	19	Conocimiento de los saberes ecológicos locales (relacionados con la preservación del medio ambiente)	2	5
	20	Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna locales	1	
	21	Conocimiento del patrimonio natural local (espacios naturales como los paisajes o las formaciones físicas, biológicas o geológicas)	1	
	22	Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y / o ganadero local	1	
Patrimonio cultural e industrial	23	Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local (pinturas, esculturas, artesanía, instrumentos de música, trajes, joyería, etc)	1	6
	24	Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local (monedas, armas, manuscritos, etc)	1	
	25	Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local (arquitectura, monumentos, yacimientos arqueológicos, etc)	2	
	26	Conocimiento del patrimonio industrial local	1	
	27	Conocimiento del patrimonio cultural subacuático / subterráneo local (restos de naves o ruinas de ciudades bajo las aguas, refugios, etc)	1	
TOTAL			30	

Fuente: elaboración propia.

4.4.2.4 Aquitaine (France)

Finalmente, en lo que respecta al caso francés conviene destacar que éstas vinculan un número de competencias ligeramente superior (28) al de los territorios de Aragón y Catalunya (25). En términos relativos, esto supone un 93'33% de las competencias del catálogo elaborado para esta investigación. La tabla 117, muestra de qué modo estas competencias se han distribuido en cada una de estas buenas prácticas.

Tabla 117: Competencias vinculadas con las buenas prácticas (Aquitaine).

BP	Competencias
BP1_AQ. "Zona rural y pueblo pequeño"	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente 2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural 3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural 4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas 5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural 6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación. 7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural 9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural 10.- Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural 11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes 12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata 13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo 14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local 19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural 20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo 23.- Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes 24.- Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas 25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural. 27.- Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa 28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares 29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares 30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

BP2_AQ. "Oportunidades en y desde el territorio rural"

- 3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural
- 5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural
- 6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.
- 13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo
- 14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local
- 18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local
- 19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural
- 20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo
- 21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural
- 22.- Considerar los saberes sobre la cultura local en la evaluación de los aprendizajes.
- 25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.
- 27.- Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa
- 28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares
- 29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares
- 30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

BP3_AQ. "El caso del Chateau de Bonaguil"

- 2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural
- 5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural
- 6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.
- 9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural
- 10.- Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural
- 11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes
- 12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata
- 13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo
- 14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local
- 15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural
- 16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
- 18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local

	<ul style="list-style-type: none"> 19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural 20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo 23.- Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes 28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares 29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares
<p>BP4_AQ. “Un gallinero en la escuela como lugar de intercambio intergeneracional”</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente 2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural 5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural 6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación. 9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural 11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes 12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata 13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo 14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local 15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural 17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales). 18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local 19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural 20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo 25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural. 27.- Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa 28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares 29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares 30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en lo referente a la frecuencia de estas competencias en función de su ámbito la tabla 118 permite destacar que:

- El caso francés es el que presenta un mayor número de referencias totales y por ámbitos con respecto al resto de casos (72)
- Al igual que en los casos anteriores, todos los ámbitos han sido referenciados en las buenas prácticas, y que, de todos ellos, el ámbito que engloba competencias relacionadas con la programación ha sido el más referenciado (39).
- También conviene destacar que las competencias vinculadas con el ámbito relación escuela-comunidad (17) y profesional (16) presentan una frecuencia de vinculación bastante menor en comparación con el ámbito de la programación.
- En lo que respecta al ámbito profesional, las competencias 5 (Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural) y 6 (Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación) son las que más referencias presentan.
- En el caso de la programación, las competencias 13 (Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo); 14 (Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local) 19 (Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural) y 20 (Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo) están presentes en todas las buenas prácticas seleccionadas.
- En cuanto al ámbito relación escuela-comunidad, las competencias 28 (Implicar a la familia en actividades extraescolares) y 29 (Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares) son las únicas que han sido referenciadas en todas las buenas prácticas seleccionadas.
- Por último, tal y como se ha hecho en los casos anteriores, también destacar que las competencias 8 (desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural) y 26 (comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad) no se han referenciado en ninguna de las buenas prácticas seleccionadas.

Tabla 118: Referencias totales y por ámbito de competencias (Aquitaine).

Ámbito	#	Competencia	Fr	Total
Profesional	1	Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	2	16
	2	Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	3	
	3	Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural	2	
	4	Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas	1	
	5	Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural	4	
	6	Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación	4	
Programación	7	Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	1	39
	9	Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural	3	

	10	Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural	2	
	11	Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes	3	
	12	Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	3	
	13	Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo	4	
	14	Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	4	
	15	Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural	2	
	16	Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares	1	
	17	Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales).	1	
	18	Implicar en el centro a agentes de la comunidad local	3	
	19	Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural	4	
	20	Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo	4	
	21	Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	1	
	22	Considerar los saberes sobre la cultura local en la evaluación de los aprendizajes.	1	
	23	Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes	2	
Relación escuela comunidad	24	Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas	1	17
	25	Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural	3	
	27	Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa	2	
	28	Implicar a la familia en actividades extraescolares	4	
	29	Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares	4	
	30	Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local	3	
TOTAL			72	

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los saberes del caso francés, cabe destacar que las buenas prácticas seleccionadas no han vinculado ningún saber. Por tanto, no es posible presentar resultados al respecto.

4.5 CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente informe se estructuran tomando como referente los objetivos específicos pretendidos, la contrastación de estos resultados con la síntesis de resultados expuesta en el informe de los cuestionarios; y las implicaciones de estos resultados en la elaboración de un plan específico de formación.


En lo que respecta a las conclusiones derivadas de los objetivos específicos de esta investigación se destaca lo siguiente.

En cuanto a los indicadores de éxito de las buenas prácticas analizadas:

1. Estas prácticas se desarrollan sobre la base de un enfoque curricular eminentemente competencial. En este sentido, se trata de prácticas cuya incidencia va más allá del desempeño de las competencias instrumentales clave, ya que, por encima de todo, al margen del saber y el saber hacer, tienen como finalidad que el alumnado aprenda a saber estar y a saber ser.
2. Las buenas prácticas se diseñan, implementan y evalúan a partir de la definición de problemáticas que afectan a la realidad cercana al centro y al municipio. Esta problemática se define desde la complejidad, entendiendo que su solución solo se puede conseguir desde enfoques globalizados e interdisciplinares.
3. Estas prácticas requieren de la implicación y participación activa del alumnado, pero también de las familias y, en algunos casos, incluso de agentes educadores externos.
4. Por otra parte, estas buenas prácticas están gestionadas por maestros implicados en la vida del territorio, que con el paso del tiempo se han convertido en ejemplos a seguir por el alumnado, padres y miembros del municipio.
5. Se trata de buenas prácticas en las que el profesorado pretende educar al alumnado en, desde y a través del territorio y, por tanto, transmitir la idea de que las escuelas rurales son un agente dinamizador y cohesionador de la vida en el territorio.
6. La implementación de estas prácticas requiere en definitiva de maestros y maestras capaces de convertirse en agentes dinamizadores clave. En otras palabras, personas capaces tanto de implicar y coordinar la participación de alumnado, familias y agentes locales, como de buscar y gestionar los recursos necesarios para su implementación.

En lo que respecta a la vinculación de las competencias y los saberes en las fichas de buenas prácticas analizadas:

1. Todos los ámbitos competencias y de saberes identificados en los sendos catálogos elaborados para este proyecto de investigación están representados en las buenas prácticas analizadas en cada territorio.
2. Todas las fichas de buenas prácticas analizadas suelen vincular un mayor número de competencias que de saberes. En lo referente a las competencias, todos los territorios, salvo en el caso de Portugal (40%), vinculan entre un 80 y 90% de las competencias indicadas en el catálogo. un número considerable de ellas. En cambio, en cuanto a los saberes, la vinculación es ostensiblemente menor (entre un 40-50% de los saberes del catálogo, y si se omite el caso anómalo de la buena práctica 3 de Catalunya), o incluso no se tiene en cuenta, tal y como se observa en el caso francés.

- 
3. En lo que respecta a las competencias, a pesar del número excesivo que se suele tener como referente, puede decirse que su vinculación es pertinente y se corresponden con la temática y el propósito que se aborda en cada una de las buenas prácticas seleccionadas en cada territorio.
 4. En todos los casos, las competencias pertenecientes al ámbito programación son las más referenciadas en las buenas prácticas. A continuación, les sigue el ámbito competencial relación escuela-territorio y el profesional
 5. En lo que respecta a los saberes, salvo en el caso francés, el ámbito más reiterado se corresponde con el de las lenguas, tradiciones y artes.
 6. En cambio, en los casos de Aragón y Alto Alentejo, el ámbito de los saberes relacionados con la organización social y el patrimonio cultural e industrial son los menos recurrentes. En el caso de Catalunya esta disminución coincide con el ámbito patrimonio cultural e industrial y el de naturaleza y entorno.

Por otra parte, contrastando los resultados obtenidos en este informe con la síntesis de resultados de los cuestionarios:

1. En ambos casos, las competencias relacionadas con la programación son las más reiteradas y valoradas como necesarias, seguidas de las competencias vinculadas al ámbito relación escuela-entorno.
2. Del mismo modo, las competencias vinculadas al ámbito profesional son las menos que menos referencias suscitan en las fichas y las que menos se valoran en los cuestionarios.
3. En cuanto a los saberes, se constata que en todos los casos no existe ninguna correspondencia entre los resultados generales obtenidos del análisis de las buenas prácticas y los cuestionarios.
4. En líneas generales, no se observa que las competencias y los saberes que no han sido referenciados en las fichas de buenas prácticas coincidan con las competencias y saberes menor valorados en los cuestionarios, tanto en los que se refiere a su dominio y relevancia.

Por último, todas estas alusiones, sobre los indicadores de éxito de estas prácticas y sobre los aspectos derivados de su vinculación con las competencias y saberes destacados en esta investigación, podrían tenerse en cuenta para que los planes específicos de formación hicieran especial incidencia en los siguientes aspectos:

- Conocimiento y dominio de estrategias activas y participativas para fomentar el conocimiento del patrimonio social y cultural territorio entre alumnado y miembros de la comunidad educativa y local.
- Conocimiento y dominio de estrategias para implicar a las familias y agentes educativos externos en el diseño, la implementación, evaluación e institucionalización de proyectos educativos centrados en el territorio.
- Conocimiento y análisis de buenas prácticas que desempeñan con éxito la movilización de competencias y saberes relacionados con la dimensión territorial.

5 INFORME SOBRE EL ESTADO DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE CADA REGIÓN

5.1 INTRODUCCIÓN

La formación inicial de los grados de Maestros se ofrece, en todas las regiones del estudio, en las instituciones universitarias; sin embargo, en ninguna de ellas hay una formación específica para maestros rurales, más allá de propuestas de estudios propios (postgrados) que en algunas Universidades se ofrecen una vez terminado el Grado.

En algunas de las Universidades estudiadas se trata el tema de la escuela rural en el ámbito de determinadas asignaturas obligatorias y optativas, además de que se ofrece la posibilidad de poder realizar las prácticas externas en escuelas situadas en territorios rurales; pero no hay objetivos generales ni competencias profesionales concretas para la docencia rural, en los planes de estudio; en algunos de los programas de asignaturas obligatorias, se contempla la escuela rural en sí misma, especialmente en las áreas relacionadas con la sociología, didáctica general, organización escolar e historia de la educación, pero depende de la voluntad (y el conocimiento) del profesor de universidad. La escuela urbana es la que prevalece por encima de la rural, tanto en los contenidos curriculares como en las prácticas externas a las que los estudiantes de Grado pueden optar para llevar a cabo su praxis formativa.

Referente a la formación permanente, en las 4 regiones analizada se llevan a cabo distintas iniciativas formativas, la mayoría des de la propia administración competente en la materia, pero se concluye, unánimemente que es una formación no suficiente para construir un perfil de maestro rural adaptado a la dimensión territorial de la escuela rural.

En definitiva, la escuela rural no es tratada ni en la formación inicial ni en la formación permanente que reciben los futuros maestros y los maestros; la falta de formación supone entre otros aspectos, el no desear trabajar en esta tipología de centros e incluso el hecho de importar los postulados propios de la escuela urbana a la escuela rural, coyunturas que con el tiempo puede suponer el cierre de la escuela, con las consecuencias que ello supone para el desdoblamiento y desarraigo en los territorios rurales.

5.2 LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS RURALES EN ARAGÓN

5.2.1 Formación inicial y escuela rural en Aragón

La comunidad aragonesa cuenta con dos universidades que imparten en la actualidad los estudios conducentes a la obtención de los grados de maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. De ellas, una tiene carácter público, la Universidad de Zaragoza, que con un plan de estudios común en cada uno de los grados los imparte simultáneamente en centros radicados en las tres capitales de provincia (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Campus de Huesca, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Campus de Teruel, y Facultad de Educación, Campus de San Francisco, en Zaragoza). La otra es privada, la Universidad San Jorge, e imparte esos mismos grados en la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, Campus de Villanueva de Gállego.

El examen de los planes de estudio en ambas universidades lleva a inferir que en ningún caso los estudiantes reciben en la actualidad una formación específica adaptada al desempeño del magisterio en la escuela rural y solo de manera indirecta se trabaja la escuela rural y su relación

con el territorio en algunas asignaturas. Es el caso de La escuela como espacio educativo, Currículo en contextos diversos, La escuela de educación infantil

No obstante, en la de Zaragoza, previsiblemente para ser impartidas durante el curso 2020-2021, se ha aprobado recientemente ofrecer dos asignaturas de carácter optativo de 6 créditos ECTS cada una en los grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria ("El contexto de la educación en territorios rurales" y "El proceso de enseñanza en la escuela multigrado"), con la finalidad de capacitar al futuro maestro teniendo en cuenta las necesidades inherentes a las especificidades organizativas y en lo referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela rural, ello teniendo en cuenta el carácter multigrado de la mayor parte de las aulas rurales y la reducida matrícula de alumnos con la que cuentan.

La propuesta de esas asignaturas ha precisado una modificación de la memoria de verificación de los títulos de grado ya citados mediante la inclusión de una nueva competencia transversal específica, comprender y reflexionar sobre la práctica educativa en entornos rurales, lo que ha conducido a un nuevo proceso de revisión y aprobación de la memoria por parte de la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA), en primer término, y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en segundo lugar. Esto da idea de la complejidad que supone modificar cualquier plan de estudios vigente, en tanto en cuanto los planes, cuando se aprueban, tienden a tener una vocación de permanencia en el tiempo y no siempre son capaces de responder con agilidad a las demandas sociales de nuevas líneas de formación que progresivamente van apareciendo.

En la actualidad, los planes vigentes forman a los maestros según los distintos perfiles que necesita la escuela en general, es decir, tutores y especialistas (de Lengua Extranjera, Música, Educación Física, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica), pero no lo hace teniendo en cuenta las diferentes tipologías de centro existentes y que derivan de las condiciones territoriales, urbanas y/o rurales, del lugar donde se ubica la escuela. Aún más, da toda la impresión que los estudiantes de magisterio reciben una formación genérica más adaptada a las condiciones y necesidades de la escuela urbana (casi siempre completa y de carácter graduado), la mayoritaria por su participación en el número total de escolares, que a las de la escuela rural.

Quizás la reciente puesta en marcha del Observatorio de la Escuela Rural en Aragón (decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón) pueda contribuir a paliar esta situación, teniendo en cuenta para ello dos de las funciones que el legislador le adjudica: a) constituir un espacio de encuentro regular entre diferentes entidades, Administraciones públicas y profesionales que trabajan por la educación en el mundo rural aragonés; b) proponer y elaborar informes del estado de la educación en el medio rural aragonés con propuestas y recomendaciones que puedan ser útiles, en su caso, para la planificación que corresponda efectuar a las diferentes Administraciones públicas en ejercicio de sus competencias. Sin embargo, lo reciente del inicio de su andadura no ha llevado por ahora a materializar propuestas concretas en esta dirección y, por otra parte, no se debe olvidar que se trata de un órgano de carácter consultivo y de asesoramiento, pero sin capacidad ejecutiva, y en el que no participa ningún representante de la Universidad.

La única formación específica sobre la escuela rural, aunque en un contexto que no se puede asimilar propiamente al de formación inicial, se ofrece también en la Universidad de Zaragoza mediante el Título Propio "Experto Universitario en Educación en Territorios Rurales", de 25 créditos ECTS, cuya finalidad es formar maestros capacitados para:

1. Adecuar los planes y programas de estudio, procedimientos e instrumentos didácticos a la realidad cultural, geográfica, económica y social de los niños, jóvenes y adultos que viven en sectores rurales.
2. Desarrollar procesos educativos integradores.
3. Participar de forma activa, creadora y eficiente en el desarrollo de la comunidad rural.
4. Implementar intervenciones pedagógicas que promuevan la calidad y equidad de la escuela rural.
5. Identificar y promover el desarrollo de los valores propios de la comunidad rural, como así mismo la expresión de las principales necesidades, intereses e inquietudes de sus habitantes.
6. Establecer mecanismos adecuados de coordinación e integración de esfuerzos entre las diversas instituciones y organizaciones presentes en la comunidad para optimizar el uso de los recursos existentes y potenciar a la comunidad como generadora de su propio desarrollo.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, consideramos que la oferta inicial actual es insuficiente en tanto en cuanto no garantiza un perfil de maestro competente para la escuela rural. Por ello, nuestra propuesta aspira a rediseñar la formación inicial que reciben los maestros adaptándola a las necesidades organizativas y pedagógicas de la escuela en territorio rural.

5.2.1.1 Marco jurídico y administrativo

La formación inicial de los maestros en la Comunidad Autónoma de Aragón se realiza en el marco de la formación universitaria de acuerdo con la normativa existente a nivel estatal que establece unas directrices generales para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil (*ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, BOE de 29 de diciembre de 2007*) y de Maestro en Educación Primaria (*ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, BOE de 29 de diciembre de 2007*).

En este marco normativo la Universidad de Zaragoza, en aquellos momentos única Universidad existente en Aragón, elaboró la correspondiente memoria de verificación de ambos Grados Universitarios que ha sido objeto de diferentes modificaciones a lo largo del tiempo.

- 2009.- Resolución del Consejo de Universidades de Verificación Favorable d los Títulos del Grado de Maestro en Educación Infantil (Menciones en Educación Bilingüe y en Atención a la Diversidad) y del Grado de Maestro en Educación Primaria (Menciones en Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Pedagogía Terapéutica) de la Universidad de Zaragoza.
- 2013 solicitud por parte de la Universidad de Zaragoza de modificación de la memoria de verificación.
- 2014 publicación del nuevo Plan de Estudios (BOE de 29 de marzo de 2014 y BOA de 2 de abril de 2014).
- 2017 renovación de la Acreditación del Título por parte de ANECA.

- 2019 solicitud por parte de la Universidad de Zaragoza de modificación de la memoria de verificación (Consejo de Gobierno de 4 de abril de 2019)

Asimismo, las agencias para evaluación de la calidad y acreditación del sistema universitario que intervienen en la puesta en marcha de títulos universitarios en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior en Aragón son ACPUA y ANECA. En consecuencia, las propuestas de modificación de los planes de estudio de los títulos de grado actualmente vigentes, tanto en lo referido a asignaturas obligatorias como optativas, deben ser aprobados sucesivamente por ambas.

5.2.2 Formación permanente y escuela rural en Aragón

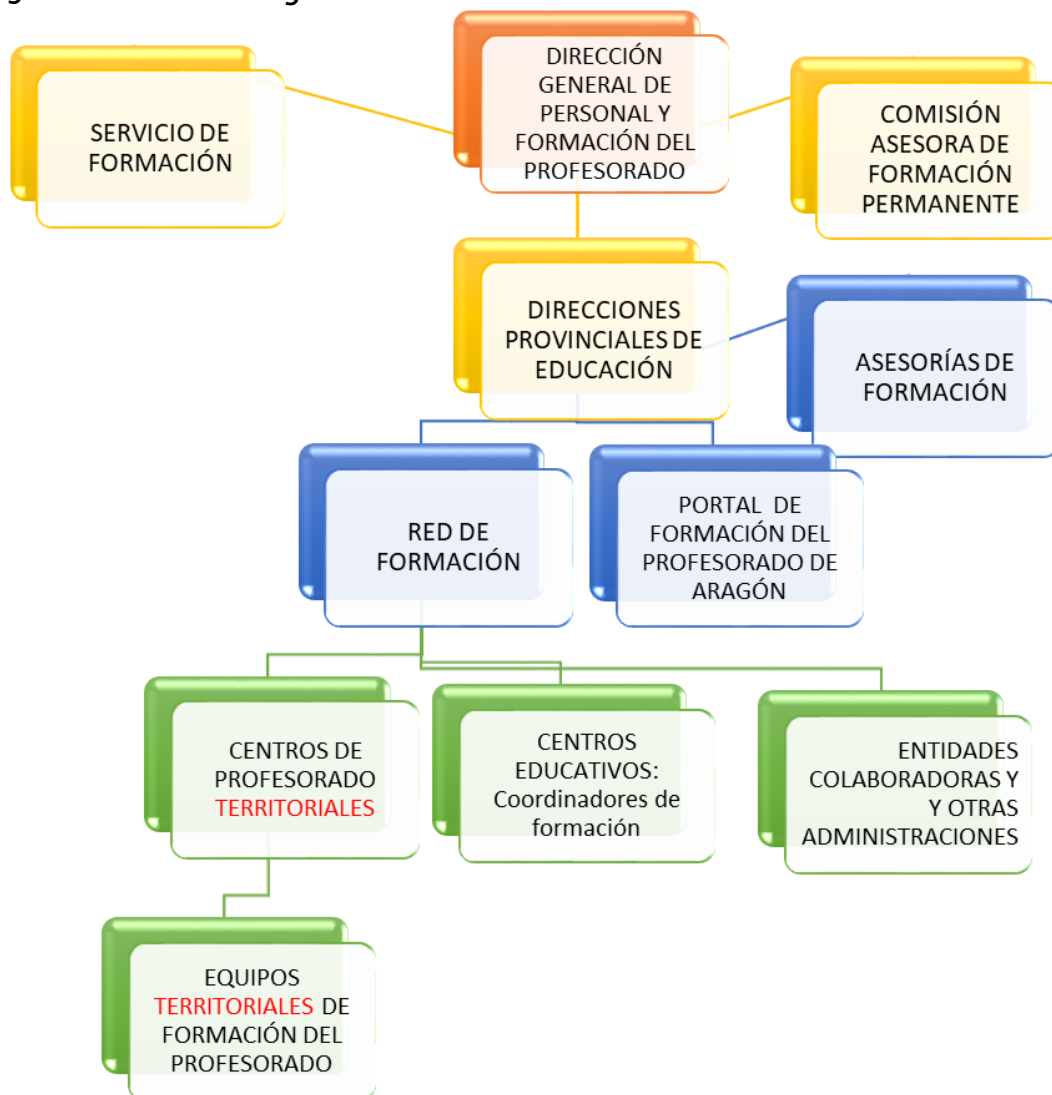
5.2.2.1 Marco teórico, jurídico y administrativo

La formación permanente del profesorado no universitario de Aragón está organizada de manera primordial por el Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón ([Portal de Formación del Profesorado de Aragón](#)) bien de manera directa a través de su [Red de Formación](#), bien a través de otras instituciones con la que se establece el correspondiente convenio y regulada por los siguientes documentos:

- Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado (2016)
 - [ORDEN ECD/309/2016, de 18 de marzo, por la que se aprueba el Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado \(BOA 18 de abril de 2016\).](#)
- Normas de regulación y reconocimiento de la Formación del Profesorado (2018 y 2019)
 - [DECRETO 166/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la formación del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Aragón \(BOA 1 de octubre de 2018\)](#)
 - [ORDEN ECD/579/2019, de 7 de mayo, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario \(BOA 4 de junio de 2019\)](#)
- Normas de organización y funcionamiento de los centros territoriales de formación (2019).
 - [ORDEN ECD/204/2019, de 20 de febrero, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Profesorado territoriales en la Comunidad Autónoma de Aragón. \(BOA 14 de marzo de 2019\)](#)

En ellos se recoge tanto el marco teórico actual, como las modalidades de formación y de certificación y registro de las actividades de formación y los organismos encargados de todo el proceso.

5.2.2.2 Estructura organizativa



5.2.2.3 Líneas estratégicas actuales

De acuerdo con el Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado son cuatro las líneas estratégicas de formación que se concretan a través de diversos ejes y objetivos:

1. Formación para la mejora de las prácticas educativas:

Escuela inclusiva, importancia de la diversidad y equidad para todo el alumnado

Planes de mejora y formación en Centros

Creación de entornos significativos y motivadores...

2. Formación para el impulso de las metodologías activas, la innovación educativa y la investigación:

Trabajo colaborativo, metodologías activas y participativas, redes de centros...

3. Formación para el fomento de una escuela abierta y participativa:

Proyectos colectivos con participación de la comunidad educativa.

Formación para el fomento y el liderazgo de vínculos centro-comunidad.

Atención a centros con entornos de aprendizaje específicos

Formación específica para trabajar en centros del medio rural

4. Formación para el perfeccionamiento continuo y capacitación profesional docente.

Adquisición de competencias específicas vinculadas a perfiles profesionales.

Tal y como podemos apreciar todas las líneas pueden y deben incidir y ser tenidas en cuenta por el profesorado de escuelas rurales para su formación, y aunque no se establece ninguna línea específica que recoja la realidad de estas escuelas y su vinculación con su territorio local sí que encontramos un objetivo dentro de la línea 3. En este sentido la propuesta del Plan de formación permanente de Aragón para la escuela rural quiere aportar algunas sugerencias desde el proyecto FOPROMAR.

Quedaría por resolver por parte de la administración el dar soluciones para el acceso y la permanencia del profesorado en las escuelas rurales, elementos fundamentales para la continuidad de los proyectos y para rentabilizar su formación; y las dificultades producidas por sus desplazamientos y horarios ya que, en muchas ocasiones, necesitan cubrir grandes distancias para esa formación, encontrándose en una situación discriminatoria frente al profesorado que tiene las actividades de formación cercanas a sus centros.

Programas, proyectos y acciones con vinculación específica a la escuela rural aragonesa

1. Catálogo de acciones formativas (anexo 1)

- Las acciones formativas que en este momento se desarrollan en Aragón están divididas en varios grupos que pueden organizarse en función de la modalidad (curso, seminarios/encuentros, formación en centros, jornadas...) o en función del contenido (metodologías, competencias específicas, áreas curriculares, etapa educativa...), adoptando estas últimos una de las modalidades anteriores.
- En azul (anexo 1) se indican aquellas con una referencia directa a la escuela rural y en amarillo aquellas cuya incidencia puede ser importante, aunque no específica.

2. Proyectos actuales con una especial relevancia para la escuela rural

- Mira y actúa.
- Formación profesorado unitarias y CRA.
- Observatorio de la escuela rural: Órgano colegiado de carácter consultivo, de asesoramiento y participativo de las diferentes entidades y Administraciones implicadas en el *desarrollo del medio rural y en la estructura de un modelo educativo propio de la escuela rural aragonesa*. Desde el punto de vista de las acciones realizadas podemos señalar la Jornada de encuentro (anexo 5), cuyo objetivo era reflexionar sobre la escuela en el medio rural como un espacio de la comunidad educativa, desde el que se puede actuar en la dinámica cultural y social de las pequeñas localidades, y desarrollar actuaciones que lleguen a la totalidad de sus habitantes (escuelas de música, escuelas infantiles y de formación de personas adultas, jornadas culturales, enseñanza no formal...). Con la celebración de esta jornada se pretende recoger y poner en valor ideas, opiniones y experiencias que contribuyan al desarrollo y a la mejora del medio rural en todos sus aspectos: educativo, cultural, social, profesional, etc.

3. Otras actuaciones y experiencias realizadas:

- Las Jornadas de Escuela Rural organizadas por el MRP Aula Libre (Guayente, 1985 y [Castejón de Sos, 2009](#)).
- Los seminarios de organización de aulas unitarias convocados por los Centros de Profesorado de Huesca entre los años 2006-11 y durante el curso 2018-19.
- [XXXIV Jornadas Pedagógicas de Verano 2017](#)
- [II Jornada sobre Educación y Aprendizaje: otra mirada, otras maneras](#) (2017)
- Jornadas Pedagógicas de Alpartir (2018).

5.3 LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS RURALES EN CATALUÑA

5.3.1 Formación inicial y escuela rural en Cataluña

La Comunidad Autónoma de Cataluña cuenta con trece universidades públicas y privadas. De estas trece universidades, nueve ofrecen títulos en educación infantil y educación primaria; y de éstos, seis, son miembros participantes del Grupo Interuniversitario de Escuelas Rurales (GIER).

El GIER fue creado en 1995 con el objetivo de promover e impulsar la escuela rural en los planes de formación inicial de los Grado de Maestro de Infantil y Grado de Maestro en Primaria. Desde entonces, se han llevado a cabo diversas acciones, desde la propuesta de asignaturas optativas en los programas de estudio del Grado, la proposición de integrar contenidos básicos en las asignaturas obligatorias de los planes docentes, la implementación de prácticas curriculares en escuelas rurales hasta la celebración anual de una jornada de escuelas rurales para futuros maestros.

Es importante destacar que este trabajo pedagógico y organizativo en el marco del GIER no hubiera sido posible sin la participación activa del Secretariado de Escuela Rural de Cataluña (SERC); el Secretariado es un ámbito de trabajo de los movimientos de renovación pedagógica catalanes, que reúne a maestros rurales y cuyo objetivo principal es promover la escuela rural desde una perspectiva pedagógica y reclamar a la Administración Educación Autonómica mejoras cualitativas en aspectos laborales, organizativos y de gestión.

El Secretariado, que existe desde hace más de treinta años, ha desempeñado un papel clave en la mejora de la calidad de la educación en las zonas rurales y es un buen ejemplo de trabajo cooperativo entre docentes vinculados a la dimensión territorial de la escuela rural.

Con la labor realizada por el GIER y el SERC, la escuela rural se ha integrado en la formación inicial de los grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria en Cataluña. En la actualidad, en todas las facultades catalanas de educación, se proponen prácticas en las escuelas rurales del territorio; además, aunque en algunas instituciones académicas se impartan asignaturas optativas sobre la escuela rural (como la Universidad de Vic o la Universidad de Girona), la escuela rural también se trata en la mayoría de las materias, como Sistema educativo y organización escolar, contextos y procesos educativos, como la Universidad de Barcelona, entre otros.

De todas formas, si bien cada universidad ha implantado algunas de las propuestas mencionadas en función de su singularidad y posibilidades normativas, no ha sido una acción institucional propiamente en todas ellas, dándose la posibilidad que muchos estudiantes de los

Grados mencionados no hayan recibido formación alguna en competencias y saberes sobre escuela rural.

Si bien el Secretariado de Escuela Rural, en colaboración con el GIER y el Observatorio de Educación Rural de Cataluña, trabaja de manera coordinada para promover la escuela rural en la formación profesional de los docentes, también es importante resaltar la importancia de la investigación en educación rural. Los equipos de investigación de las universidades catalanas cuentan con maestros rurales, que participan en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación competitivos a nivel nacional e internacional; sin este trabajo sistemático en el que la teoría y la práctica están vinculadas de manera integral, la escuela rural de Cataluña no seguirá avanzado en la mejora de la calidad de la educación.

5.3.1.1 Marco jurídico y administrativo

Las dos agencias de evaluación de la calidad y acreditación del sistema universitario que actúan en la puesta en marcha de cambios en los planes de estudio de títulos diseñados con consonancia con al Espacio Europeo de Educación Superior en Cataluña son ANECA y AQU.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es un Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones

La evaluación, acreditación y certificación de la calidad del sistema universitario catalán corre a cargo de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU); AQU es el principal instrumento para la promoción y evaluación de la calidad en el ámbito de las universidades y los centros de enseñanza superior, tanto en relación a las titulaciones, como profesorado, centros y servicios.

Entre sus funciones se encuentra la certificación de la calidad de las enseñanzas, de la gestión y de las actividades de las universidades, así como la acreditación de las enseñanzas en el marco del espacio europeo de la calidad.

De ambos organismos depende pues, que las propuestas de modificaciones de asignaturas y/o creación de nuevas (optativas y obligatorias) que se presentan en esta propuesta, puedan incorporarse a los planes de estudio de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria.

5.3.2 Formación permanente y escuela rural en Cataluña

5.3.2.1 El modelo institucional

La formación permanente que promueve el Departamento de Educación se vehicula a través de distintos niveles de organización y alcance. La definición genérica que se puede leer en el documento de instrucciones¹⁵ dice:

“La formación del profesorado es un recurso que debe contribuir a la mejora de los proyectos educativos de los centros y al refuerzo de las competencias profesionales del profesorado.”

¹⁵ Consultar documento en: https://serveiseducatiu.xtec.cat/sarria-santgervasi/wp-content/uploads/usu1168/2015/11/criteris_instruccions_orientacions_2017-2018.pdf

El documento de instrucciones se realiza anualmente para dotar de coherencia a toda la propuesta formativa que se realiza desde diferentes ámbitos y es evaluada y aceptada por el Comité de Formación del Departamento de Educación:

“En la elaboración de este documento, aprobado por el Comité de Formación, han participado todas las unidades de los servicios centrales con competencias en formación, las secciones de los servicios educativos y de formación permanente de los servicios territoriales y la inspección de educación, que preside las comisiones de los planes de formación de zona y que, como concedora de las necesidades de los centros y del profesorado, aporta criterio y ayuda para adaptar las posibilidades de formación a las necesidades y demandas del territorio .”

En el documento de instrucciones y orientaciones para la formación permanente se puede consultar el marco normativo que regula la formación permanente en Cataluña.

El Departamento de Educación determinó unos objetivos clave para la formación 2017-2020 con la intención de dar respuesta a las necesidades de formación de centros educativos, de los docentes y del personal adscrito a los centros del Servicio de Educación de Cataluña”. Los objetivos son:

1. Consolidar un modelo de enseñanza y aprendizaje con un enfoque competencial.
2. Evaluar los aprendizajes competenciales desde una perspectiva formadora, con la implicación y la participación del alumnado.
3. Mejorar la educación intercultural y la competencia comunicativa y lingüística del alumnado en el marco del desarrollo del plurilingüismo efectivo.
4. Universalizar la atención personalizada y el apoyo a las necesidades individuales del aprendizaje de todo el alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.
5. Fomentar la acción tutorial y la orientación del alumnado para acompañarlo en su aprendizaje y ayudarlo en la toma de decisiones sobre su itinerario formativo.
6. Potenciar el liderazgo pedagógico en la función directiva para el desarrollo de modelos innovadores para la mejora continuada.
7. Consolidar la calidad en la gestión y organización de los centros y sus proyectos educativos en el marco de su autonomía.
8. Promover la mejora de la convivencia escolar y consolidar el desarrollo de los planes educativos de entorno y otros proyectos comunitarios.
9. Promover la relación entre centros educativos, familias, instituciones y/o empresas para mejorar la atención educativa y reforzar los ámbitos competenciales y/o profesionales del alumnado.
10. Desarrollar las competencias profesionales de los docentes para adaptarlas a las necesidades del contexto educativo, social, digital, tecnológico y laboral.

Estos objetivos tienen sentido en la medida que inciden en la mejora de elementos clave del sistema educativo, como podemos leer en el documento de instrucciones:

“En estos momentos los objetivos de formación se aglutinan alrededor de unos factores clave de acuerdo con los retos que nuestra sociedad plantea y encarga al sistema educativo. Dentro de estos factores clave se encuentra el logro de una educación para todos en el marco de la escuela inclusiva. Igualmente, es pertinente la actualización de las metodologías y la gestión del aula que posibiliten la incorporación del modelo competencial de enseñanza-aprendizaje en la totalidad del sistema educativo, con una fuerte presencia de las competencias del alumnado asociadas a la dimensión plurilingüe. Los centros docentes en su diversidad son espacios de

aprendizaje que tienen que favorecer el logro de las competencias transversales que incluyen la convivencia.

En los próximos años se prevé que se produzca la incorporación de un número importante de nuevo profesorado y es pertinente planificar su formación. Asimismo, el sistema tiene la necesidad de actualizar y garantizar la competencia digital docente de todo el profesorado, tanto del de reciente incorporación como del que ya tiene años de experiencia profesional, y de potenciar la formación del profesorado en entornos empresariales y entidades del mundo productivo que deviene, cada vez más, un contexto de aprendizaje habitual. Por último, la mejora del sistema y de sus profesionales pasa también por generar sinergias y trabajar en red para encontrar respuestas a los retos colectivos.”

La formación se organiza a distintos niveles:

1. Formación promovida y reconocida por el Departamento de Educación

- Formación organizada por el Departamento de Educación: formación centralizada, organizada directamente por las unidades de los servicios centrales del Departamento de Educación. Incluye la formación vinculada a programas internacionales.
- Formación territorializada: organizada por las unidades de los servicios centrales del Departamento de Educación con gestión compartida con los servicios territoriales y educativos de una o más zonas.
- Formación descentralizada: organizada desde el territorio, desde los servicios territoriales y los servicios educativos en el contexto de los planes de formación de zona (PFZ). Puede ser zonal o interzonal.

2. Formación promovida y organizada conjuntamente con otras Instituciones mediante convenios de colaboración


Formación reconocida según la orden ENS/248/2012, de 20 de agosto por la cual se establecen los requisitos y el procedimiento para reconocer actividades de formación permanente dirigidas al profesorado de educación no universitaria (DOGC Núm. 6205 de 3.9.2012). Este documento dedica un apartado específico (apartado 11) a la organización de las escuelas de verano por su singularidad. La tendencia ha sido promover la formación que parte de las necesidades del centro educativo teniendo en cuenta los proyectos que se están desarrollando. En función de la naturaleza de la formación que se quiera realizar existen diferentes modalidades resumidas en la 119.

Tabla 119: Tipología de formación permanente institucional

Centro	Formación en centros	Asesoramiento	Profesorado de un centro
		Formación interna del centro (FIC)	
		Taller en el centro	
		Visita formativa al centro	
	Formación para centros	Seminario de coordinación	Profesorado de distintos centros
		Curso/seminario de equipos del centro	
		Taller de equipos del centro	
Individual	Formación individual	Taller	
		Curso	
		Seminario	
		Grupo de trabajo	
		Conferencias, mesas redondas, jornadas, ciclos de conferencias, etc.	
		Estada formativa en empresa	
		Estada formativa en el extranjero	

Fuente: Formación permanente del profesorado. Criterios, instrucciones y orientaciones. Curso 2018-19. Departament d'Ensenyament. (pàg. 17)

- El asesoramiento es una modalidad de formación de larga duración que cuenta con una persona formadora externa que se dirige, en la formación, a la mayoría del claustro. Existe una orientación con retorno de la puesta en práctica de la temática de la formación propuesta. Tiene un mínimo de 20 horas, de las cuales entre 6 y 10 horas son de trabajo aplicado en el aula.
- La formación interna de centro es una formación de larga duración que pretende establecer un itinerario formativo dentro del centro. Va dirigida a la mayoría del claustro o a un colectivo específico del centro. Tiene dos vertientes: el itinerario guiado y el itinerario propio. Si se sigue el itinerario guiado se utilizan los materiales propuestos por el Departamento de Educación una vez escogido un tema formativo propuesto por la administración. El itinerario propio permite que el centro sea el que escoja y diseñe el proceso formativo. El procedimiento de trabajo contempla cuatro fases: una fase inicial de situación y contextualización de la temática a tratar en el centro; una fase de planificación del trabajo a realizar; una fase de construcción y experimentación; una fase de evaluación.
En la formación interna de centro hay un equipo coordinador del centro formado por tres personas, una de las cuales debe formar parte del equipo directivo. En un inicio no se podía contar con apoyo externo, pero recientemente se permite que pueda haber alguna sesión de apoyo que cuente con formadores externos. El itinerario guiado tiene una duración de 45 horas (30 horas presenciales y 10 horas no presenciales) y el itinerario propio tiene una durada de 30 horas (20 horas presenciales y 10 horas no presenciales).
- Los talleres en centros educativos son actividades concretas y prácticas que van orientadas a mejorar alguna competencia profesional del profesorado. Tienen una duración de 15 horas 10 de las cuales son no presenciales.

- 
- Recientemente, se ha incorporado una nueva modalidad, la visita al centro educativo. Intenta recoger una inquietud por parte del profesorado de los últimos años. Se trata de conocer el funcionamiento de otros centros de manera que las prácticas de otros puedan servir de inspiración y transferencia educativa para introducir cambios en el propio centro educativo.
 - Entre una de las prioridades del sistema educativo existía la idea de generar sinergias y trabajar en red. Este es el sentido de la formación para centros educativos o entre centros educativos. Incluye una serie de modalidades formativas que permiten el trabajo conjunto con otros centros educativos con los que se comparte alguna inquietud educativa o proyecto.
 - El seminario de coordinación es una modalidad para compartir e intercambiar proyectos entre profesorado de diferentes centros, con temáticas generales, de especialidad, zona, por cargo directivo, desarrollo de un proyecto específico, etc. Algunos ejemplos podrían ser seminarios de coordinación de jefes de estudio, directores, etc. Tiene un mínimo de 15 horas de duración 10 de las cuales pueden ser no presenciales.
 - La formación de equipos de centros educativos va dirigida a equipos de profesionales educativos, donde al menos uno forma parte del equipo directivo del centro. Las personas participantes tienen el compromiso de transferir el contenido de la formación a su centro. Existe una estructura que incorpora la planificación, experimentación y evaluación de la temática trabajada. Un ejemplo es la implementación de proyectos en distintos centros educativos de manera coordinada y cooperativa.
 - Las modalidades de formación individual son las que permiten la actualización del profesorado a nivel personal. Es necesario destacar el papel de los seminarios y de los grupos de trabajo. En estos casos el profesorado participa a título personal y la transferencia de conocimiento se realiza directamente en el aula. Los grupos de trabajo tienen un valor en tanto que en ellos se generan materiales educativos o se construyen proyectos, etc. La duración es variable, con un mínimo de 15 horas. En el caso de los grupos de trabajo, una parte importante de la formación se dedica a la realización de materiales educativos.

5.3.2.2 El modelo formativo de la Renovación Pedagógica

En la propuesta institucional del Departamento de Educación se cita y se reconoce el valor de la formación promovida por los Movimientos de Renovación Pedagógica. El caso más emblemático es el de las escuelas de verano. Durante el año 2018 se organizaron 18 escuelas de verano en los diferentes territorios de toda Cataluña. La particularidad que tiene esta formación es que parte de las necesidades de los territorios. Son las asociaciones de profesorado, voluntarias, las que se organizan para desarrollarlas. Tiene un fuerte arraigo en el territorio donde se llevan a cabo y en la práctica educativa de los centros.

En esta misma línea, es destacable la formación que se promueve desde los Movimientos de Renovación Pedagógica durante todo el curso. En algunos casos se llaman escuelas de invierno. Existen grupos de trabajo y seminarios interesantes, a destacar los intercambios de experiencias. Una modalidad formativa muy arraigada en la Renovación Pedagógica y que el Departamento de Educación también tiene recogida entre sus modalidades.

Un ejemplo de actividad realizada desde la Renovación Pedagógica son las jornadas organizadas por el Secretariado de la Escuela Rural de Cataluña¹⁶.

5.3.2.3 La formación impulsada por los Institutos de Ciencias de la Educación

En Cataluña existe un grupo de trabajo coordinado por el ICE UAB y el Secretariado de la Escuela Rural de Cataluña (SERC). Este grupo está formado por profesorado rural del SERC que trabaja y reflexiona sobre propuestas que se llevan a cabo en las aulas de las escuelas rurales¹⁷ y las zonas escolares rurales (ZER).

5.3.2.4 Otras actividades de formación de educación rural

Dentro de la web institucional del Departamento de Educación existen propuestas sobre formación en educación infantil y sobre los primeros pasos a seguir cuando un docente empieza a trabajar una escuela rural. Son materiales que presentan una visión global sobre las características de las escuelas rurales y las zonas escolares rurales (ZER)¹⁸. También existen las jornadas de escuela rural que se organizan anualmente desde el Departamento de Educación¹⁹.

5.4 LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS RURALES EN PORTUGAL

En la búsqueda de fuentes de información efectuada sobre la formación de profesores rurales en Portugal no se identificó ninguna. De hecho, la literatura sobre la educación rural en Portugal parece limitarse a estudios teóricos, históricos y sociológicos (Amiguiño, 2008; Canário, 2000), junto con algunos estudios psicológicos más recientes sobre el aprendizaje en un contexto rural (Duarte *et al*, 2015), que no se centran directamente en cuestiones de formación.

Esta falta de información sobre la formación de profesores rurales en Portugal reflejará el hecho de que la educación rural en Portugal tenga poca visibilidad en general y, en particular, en la agenda de formación de profesores. Esto puede deberse a que el carácter específico de la educación rural no se reconozca sistemáticamente en este contexto, por lo que no se tiene en cuenta la necesidad de una formación específica de los profesores que trabajan o van a trabajar en el contexto rural.

La organización y puesta en práctica de la formación inicial y continua de los profesores que van a trabajar o que ya trabajan en la educación rural es, por lo tanto, una necesidad urgente en Portugal.

A pesar de ello, existen iniciativas de formación de docentes sobre temas que pueden ser de interés para los docentes de las zonas rurales. Es el caso del desarrollo y puesta en práctica de un curso de formación (Duarte & Paasimaki, de próxima publicación), organizado en el contexto de un proyecto internacional (NEMED- *Network of Multigrade Education*), cuyo objetivo es

¹⁶ <http://escolaruralsecretariat.blogspot.com/p/jornades-del-secretariat.html>

¹⁷ <http://escolaruralsecretariat.blogspot.com/p/grup-ice.html>

¹⁸ <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/escolarural/materials-de-formacio/>

¹⁹ <https://serveiseducatiu.xtec.cat/urgell/general/jornada-descoles-rurals-a-verdu/>

desarrollar y probar una forma de fomentar competencias para el desarrollo de modalidades de aprendizaje en grupos de varios niveles (en inglés, *multigrade*).

Además, el curso tiene como objetivo estimular una dinámica de trabajo en red entre sus participantes. En concreto, desde la perspectiva de los alumnos, los objetivos del curso son: recibir información sobre la red *NEMED*, adquirir información sobre las diferentes modalidades de aprendizaje en contextos de varios niveles, familiarizarse con las prácticas de enseñanza que tratan sobre las modalidades de aprendizaje en diferentes culturas y desarrollar competencias para abordar las modalidades de aprendizaje en contextos de varios niveles.

Se aprobó una primera versión prototípica del curso, con menos contenido, en un grupo de varios niveles de profesores portugueses que consistía en dos sesiones presenciales (separadas por dos meses) intercaladas por un aprendizaje asíncrono basado en la web. Basándose en los resultados de esta prueba, se desarrolló una segunda versión del curso. El contenido de la formación consiste en una introducción a la red *NEMED*, al curso, a las modalidades de aprendizaje (es decir, aprendizaje activo, motivado, autónomo, cooperativo, multisensorial y basado en las TIC) y a las prácticas de enseñanza para modalidades de aprendizaje específicas.

La introducción a las prácticas de enseñanza para modalidades específicas de aprendizaje se organiza en seis módulos, uno para cada modalidad de aprendizaje. Cada una de estas modalidades de aprendizaje se desarrolla en tres aspectos: a) su definición, b) las prácticas utilizadas en diferentes culturas para su desarrollo (Duarte & Paasimaki, de próxima publicación), y en c) las prácticas para su desarrollo (basadas en la investigación). Para la modalidad de aprendizaje activo, la práctica basada en la investigación es el aprendizaje por investigación; para la modalidad de aprendizaje autónomo, es un juego de estrategias de aprendizaje; para la modalidad de aprendizaje cooperativo, es la enseñanza de la ciudadanía y el espíritu empresarial; para la modalidad de aprendizaje motivado, es el cambio conceptual; para la modalidad de aprendizaje basada en las TIC, son los mapas conceptuales; y para la modalidad de aprendizaje multisensorial, se han introducido diferentes prácticas (por ejemplo, la combinación de diferentes sentidos). Cada práctica se desarrolló en nueve aspectos: 1) qué es la práctica (definición), 2) por qué es importante (lógica), 3) cuáles son sus objetivos (metas), 4) cómo llevar a cabo la práctica (procedimiento), 5) recursos para apoyar la práctica (recursos), 6) cómo evaluar el impacto de la práctica (evaluación), 7) un ejemplo de puesta en práctica (ejemplo), 8) poner a prueba los conocimientos de los alumnos sobre la práctica (examen) y 9) transferir las habilidades adquiridas al lugar de trabajo del alumno (transferencia). Los contenidos completos se encuentran en el portal web de *NEMED* (www.ea.gr/ep/nemed), concretamente en el apartado «Material for Teaching Training» (Material para la formación docente) de la sección «Learning Modes» (Modalidades de aprendizaje).

En Portugal, la formación se llevó a cabo en siete sesiones presenciales y en Finlandia, a través de un taller de conferencias web. Todos los contenidos se trabajaron directamente con los participantes, además de ofrecerse en línea en un sistema de aprendizaje *basado en la web* y abierto a debate en un foro de *Internet*. Los métodos de formación fueron conferencias, debates y ejercicios en pequeños grupos. Se promovió el aprendizaje *basado en la web*, pero no fue lo más importante. En Portugal, en la formación participó un grupo de 25 profesores, 24 de los cuales respondieron a un cuestionario de evaluación de la formación (15 mujeres y 9 hombres, con una edad media de 39 años). En Finlandia, en la formación participó un grupo de siete profesores, tres de los cuales respondieron al cuestionario (dos mujeres y un hombre, con una edad media de 42 años). Combinando los resultados de los dos países, la utilidad del curso se clasificó entre media y muy alta, y las modalidades de aprendizaje consideradas las más

útiles fueron la de aprendizaje activo, multisensorial, motivado y cooperativo. Todos los profesores aprovecharon los materiales de formación más de una vez y las razones más importantes para elegir el curso fueron el desarrollo de conocimientos y habilidades, la curiosidad y el aprendizaje en grupo con los compañeros. La mayoría de los profesores estaban medianamente o muy interesados y participaban en sesiones y foros presenciales, transfiriendo prácticas, descargando y aprendiendo a sacar provecho a materiales de formación en línea. Además, la *carga de enlaces* y sus propias descripciones originales de las prácticas fueron las actividades más utilizadas. Las estrategias relatadas durante la formación fueron muy variadas, pero, entre ellas, la más utilizada fue la lectura de textos. Los principales problemas señalados fueron: falta de tiempo para acceder a toda la información del curso, algunas dificultades técnicas y problemas para aplicar los contenidos a los estudiantes con necesidades especiales. Las experiencias positivas en el uso del material de formación y las actividades son muy diversas, pero se hace hincapié en el debate con los compañeros, la adquisición de buenas prácticas y nuevas ideas, el conocimiento de nuevas experiencias para los estudiantes y el aumento de las condiciones que favorecen la variabilidad de la lección.

El impacto del curso se valoró en general como alto, especialmente con respecto al conocimiento sobre las modalidades de aprendizaje y sobre la motivación para transferir las prácticas adquiridas. Las sugerencias para mejorar el procedimiento de formación fueron aumentar la duración del curso, entregar textos escritos con el contenido de las sesiones, permitir visitas a escuelas en el extranjero y profundizar en las prácticas de enseñanza. En general, este curso de formación en modalidades de aprendizaje parece ser una forma razonable y prometedora de introducir a los profesores que trabajan con grupos de varios niveles en diferentes modalidades de aprendizaje, y de planificar la enseñanza para facilitar estas modalidades.

5.5 LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS RURALES EN FRANCIA

5.5.1 La formación inicial de los docentes hasta la fecha

Una vez finalizado el bachillerato, los alumnos que quieren dedicarse a las profesiones de la enseñanza, la educación y la formación se matriculan en un grado. La obtención de un grado (o de un título equivalente) les da acceso al Máster en Enseñanza, Educación y Formación (MEEF, por sus siglas en francés), durante el cual se celebran las oposiciones para la contratación de docentes (Figura 1).

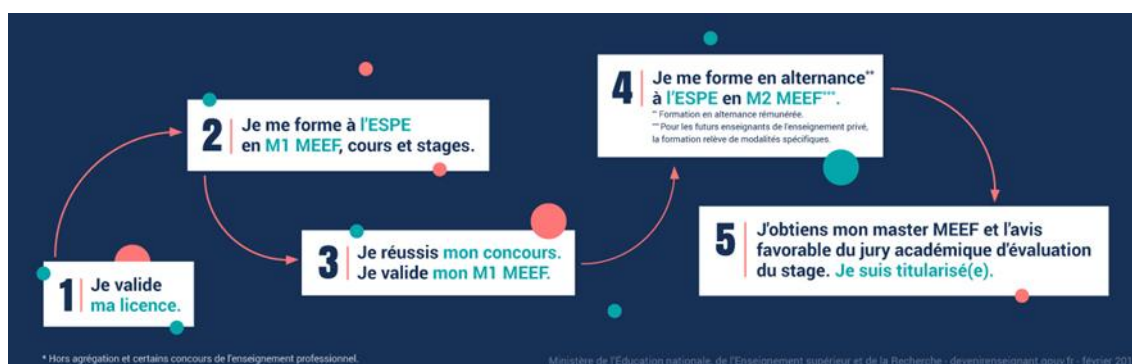


Figura 1. Formación especializada para convertirse en docente: el itinerario habitual

Todos los grados permiten el acceso al MEEF, por lo que no hay que descartar ningún plan de estudios. No obstante, dependiendo de si se quiere trabajar en una escuela primaria o en una intermedia o secundaria, hay ciertas opciones preferibles:

- Si se quiere ser maestro de escuela:
 - La opción más natural será una titulación correspondiente a una de las asignaturas que se imparten en la escuela primaria (francés y matemáticas, pero también ciencias, geografía e historia, lengua moderna, educación física, etc.).
- Si se quiere ser docente de educación secundaria:
 - Es aconsejable elegir una titulación adaptada al campo de estudio y a la disciplina educativa que se quiera elegir. Por ejemplo, un estudiante que quiera ser profesor de francés se matriculará en un grado de letras para adquirir una base sólida de conocimientos en esta disciplina.

Durante el grado los alumnos que quieran dedicarse a la enseñanza, la educación o la formación tienen la oportunidad de tener un primer contacto con su futura profesión. Hay cursos de preprofesionalización para ayudarles a diseñar gradualmente su proyecto profesional y a prepararse lo mejor posible para el ejercicio de la profesión. Cada institución puede ofrecer a los alumnos de pregrado módulos (o «unidades didácticas») denominados de preprofesionalización. Estos módulos, opcionales, ofrecen una formación útil para las profesiones relacionadas con la educación (ciencias de la educación, psicología infantil, etc.). También pueden ser una manera de descubrir la profesión sobre el terreno a través de prácticas. Los estudiantes que quieran participar en estos módulos pueden ponerse en contacto con su UFR o ESPE para obtener más información.

Desde su creación en 2013, el MEEF se ha dedicado a la formación en la enseñanza, la educación y la formación. Esta formación universitaria y especializada se dirige a todos los futuros docentes, ya sea de escuelas infantiles, primaria, secundaria o preparatoria, así como a los futuros asesores de educación superior (CPE, por sus siglas en francés). El plan de estudios del MEEF prepara para la profesión alternando (Figura 2):

- conocimientos teóricos específicos (sobre las disciplinas de enseñanza, la pedagogía).
- temas comunes a todos, estructurados en torno a los valores de la República (enseñanza del laicismo, lucha contra la discriminación), temas de educación transversales y grandes temas de sociedad (ciudadanía, sensibilización medioambiental y desarrollo sostenible), acciones profesionales (conducta de clase, prevención de la violencia escolar) y conocimiento de las trayectorias de los estudiantes (procesos de aprendizaje, orientación).
- prácticas, desde el primer año, y con un segundo año en alternancia.

La formación también incluye la preparación para los concursos de contratación que se celebran al final del primer año. Ofrece una apertura a opciones internacionales, de investigación (con una tesis) y de aprendizaje digital. Dentro del máster, existen tres menciones específicas que preparan a los alumnos para las profesiones de la educación y forman, de este modo, a los futuros docentes y al personal de la educación. Se trata de las menciones siguientes:

- mención de 1.^{er} grado para ser maestro de escuela

- mención de 2.º grado para enseñar en secundaria y bachillerato (excepto agregación)
- mención de dirección educativa para ser asesor educativo superior (CPE)

Para ser maestro de escuela, profesor de secundaria o asesor educativo superior (CPE) es obligatorio superar el concurso, que requiere buenos conocimientos tanto prácticos como teóricos. El objetivo de las ESPE es proporcionar esta base teórica de alto nivel, así como acompañar a los futuros docentes en su incorporación al mundo profesional a través de:

- cursos relacionados con las disciplinas del futuro docente;
- conocimientos orientados a la práctica de la profesión, para que se familiaricen con la vida futura en el aula;
- prácticas numerosas desde el primer año del máster, hasta una experiencia laboral real en alternancia en el segundo año, con prácticas a tiempo parcial en una escuela o institución educativa;
- cursos compartidos con todos los demás futuros profesionales de la educación;
- una especialización progresiva, en función de la orientación.

El MEEF es un programa de formación universitaria en el que participan equipos de docentes de distintas procedencias. Docentes de primer y segundo grado, docentes-investigadores, formadores de maestros especializados en la formación de docentes, profesionales en ejercicio en la educación nacional (inspectores, directores de escuela, etc.) participan en todo el programa de formación. La pluralidad de estos equipos, así como la calidad y la actualización de sus competencias, fruto de su práctica, permiten ofrecer una formación acorde con el ejercicio de la profesión en la vida real. A lo largo de todo el máster, una parte de los contenidos es común a todos los estudiantes de la ESPE: las materias troncales. Todos los futuros actores de la comunidad educativa siguen así, en los mismos pupitres, enseñanzas comunes que permiten crear y vivir una cultura compartida. Esta cultura compartida fomenta, sobre el terreno, la cohesión de los equipos pedagógicos, un factor clave para el éxito de los alumnos. El contenido de las materias troncales abarca las siguientes áreas: laicismo y valores de la República, gestos profesionales vinculados a las situaciones de aprendizaje, conocimientos vinculados a la trayectoria de los alumnos, apropiación de cuestiones educativas transversales y de grandes temas de la sociedad, lucha contra todas las formas de discriminación, psicología infantil, derecho de la función pública, escuela inclusiva (educación especial y escolarización de alumnos con discapacidad), sociología del público, medidas de atención a la diversidad, orientación, dificultades académicas, abandono escolar, procesos de aprendizaje, relaciones de conocimiento, memoria y aprendizaje, estilos cognitivos, inteligencias múltiples, postura del docente y del alumno, comunicación profesional (voz, gestos, etc.), gestión de conflictos y de la violencia, lucha contra los estereotipos de género, combinación de escuelas, ética, postura profesional, trabajo cooperativo, etc.

Desde el primer año, el MEEF está muy orientado a la práctica de la profesión docente. Incluye de cuatro a seis semanas de prácticas de observación y prácticas acompañadas. Las oposiciones se celebran al final del M₁ del MEEF. El segundo año, tras la validación de la M₁ y la superación de la oposición, los candidatos seleccionados pasan a ser funcionarios en prácticas y a recibir una remuneración a tiempo completo. El plan de estudios de la formación en alternancia del segundo año del MEEF incluye:

- pratiques con responsabilité équivalentes a media jornada con alumnos de escuela o instituto;
- cursos en la ESPE de entre 250 y 300 horas.

Durante las prácticas, los alumnos se encargan de un aula: enseñan y evalúan a los alumnos de forma totalmente autónoma, sin la presencia de otro docente. No obstante, están acompañados por un tutor dentro de la escuela o del centro educativo y por un tutor universitario en la ESPE.

Durante este segundo año, los alumnos preparan un trabajo de fin de máster, con el fin de iniciarse en la investigación y de completar sus competencias. Este trabajo se basa en todos los conocimientos disciplinarios y pedagógicos adquiridos durante el máster, así como en las competencias profesionales desarrolladas durante las prácticas. La validación del MEEF al finalizar el curso de M2 es una de las condiciones para recibir el nombramiento como docente, así como la obtención de un dictamen favorable del jurado académico que evalúa las prácticas con responsabilidad.

F Statut de fonctionnaire-stagiaire

R Formation en alternance rémunérée

Mi-temps devant élèves en école, collège ou lycée, mi-temps de formation en ESPE.

T Tutorat

Les étudiants sont accompagnés par un tuteur de terrain au sein de l'école ou de l'établissement scolaire et par un tuteur universitaire au sein de l'ESPE.

Enseignements du tronc commun à tous les étudiants en master MEEF

Processus d'apprentissage, psychologie de l'enfant, posture professionnelle, gestion de la difficulté scolaire, lutte contre les stéréotypes, gestion de la diversité, valeurs de la République, école inclusive, laïcité.

Organisation-type avec réussite au concours entre le M1 MEEF et le M2 MEEF



Figura 2. Organización de la formación profesional para convertirse en docente

5.5.2 Proyecto de ley para una escuela de confianza (a partir del inicio del curso 2019)

A partir del inicio del curso académico 2019 se ofrecerá un nuevo programa de preprofesionalización de tres años de duración. Este programa permitirá la incorporación gradual a la profesión docente.

5.5.2.1 Contexto

El proyecto de ley para una escuela de confianza incluye, especialmente, el nuevo sistema de preprofesionalización, que constituye un auténtico impulso para el atractivo de la profesión docente, que debe seguir siendo una vía de promoción y de progreso social. El texto legal consagra también la importancia y la homogeneidad de la formación inicial del profesorado, condición esencial para elevar el nivel general de los alumnos. Renovar esta formación exige, lógicamente, cuestionarse la ubicación de la oposición, tema que está avanzando gracias, sobre todo, al nuevo marco de referencia de formación que se pondrá en marcha en los futuros Institutos Nacionales de Educación Superior y Enseñanza (INSPE).

Permitir la incorporación progresiva a la carrera docente con apoyo y una asunción de responsabilidad adaptada. En el primer año del contrato: observación en el aula y participación en tareas como Deberes hechos. En el segundo año: intervención conjuntamente con el tutor y tareas tipo Deberes hechos. Y en el tercer año (M1): se hace cargo de una clase con responsabilidad, con el apoyo del profesor-tutor. El tiempo de trabajo durante estos 3 años es de 8 horas semanales en la escuela o en el instituto.

La preprofesionalización, que responde tanto a los retos profesionales como a los sociales, permite incorporar a los alumnos con un contrato desde el segundo año del grado hasta el primer año del máster, con unas condiciones de remuneración atractivas (693 euros netos el segundo año de grado, 963 euros netos el tercer año de grado, 980 euros el primer año de máster) que puede combinarse con becas. Esto se traduce en condiciones específicas y progresivas de intervención.

A partir de septiembre de 2019, 1500 estudiantes se beneficiarán de este sistema de preprofesionalización en, al menos, tres primeras academias para primer grado (Amiens, Créteil y Versailles) y otras muchas, para aumentar el atractivo, especialmente en las disciplinas en las que es más difícil la selección en el segundo grado.

Si bien los primeros estudiantes que se beneficien del plan de preprofesionalización continuarán su trayectoria de incorporación a la profesión docente, el objetivo es desarrollar este plan con la captación de 3000 nuevos estudiantes en septiembre de 2020 y otros 3000 en septiembre de 2021. A largo plazo, el sistema beneficiará a 9000 estudiantes del segundo año de grado al primer año de máster (Figura 3).

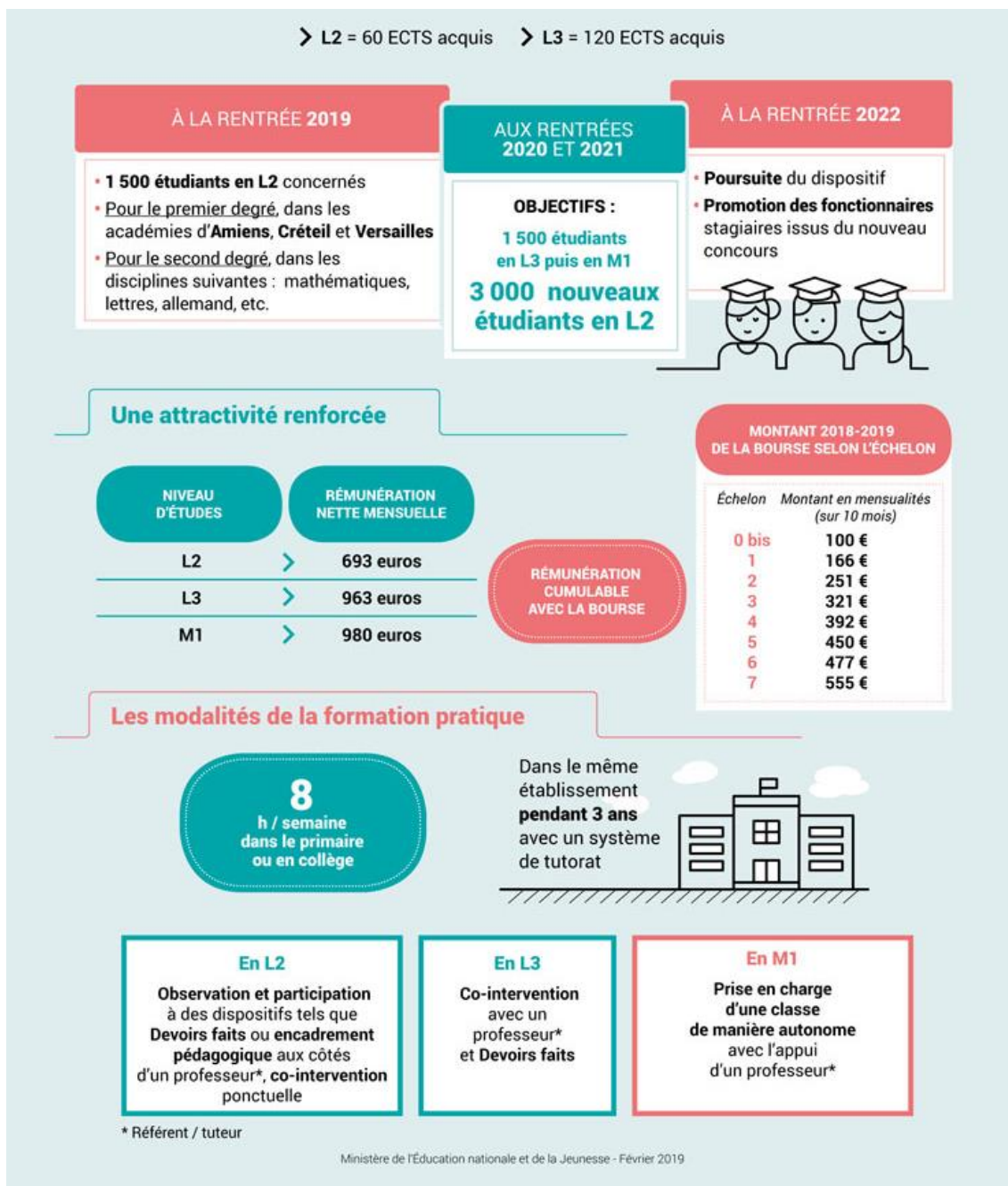


Figura 3. La preprofesionalización: conocer la profesión de forma práctica y remunerada

5.5.2.2 Una formación más homogénea y eficaz en todo el territorio, dentro de los INSPE

Teniendo en cuenta que la situación actual se caracteriza por una cierta heterogeneidad entre las formaciones impartidas por las distintas Escuelas Superiores de Profesorado y Educación (ESPE), el primer objetivo de la reforma es, por tanto, homogeneizar la oferta formativa con un continuum renovado entre la formación inicial reformada, la formación continuada (durante los tres primeros años de ejercicio) y la formación continua.

Esta evolución tiene en cuenta tres «constantes»: el carácter universitario de la formación, la maestría y la alternancia durante el año de prácticas entre la formación universitaria y el ejercicio de la profesión con responsabilidad. Para ello, el proyecto de ley de una escuela para la confianza propone rebautizar a las ESPE como Institutos Nacionales Superiores de Profesorado y Educación (INSPE, por sus siglas en francés), con una implantación desde el inicio

del curso 2019 que permitirá conocer con detalle los objetivos y los ejes de la formación, las competencias trabajadas y el desglose, expresado en porcentajes, de las principales asignaturas con una carga horaria estandarizada de 800 horas al año en los institutos (Figura 4):

- Para el primer grado:
 - se dedicará, como mínimo un 55 % del tiempo de formación a los conocimientos básicos (leer, escribir, contar, respetar a los demás, incluido el conocimiento y la transmisión de los valores republicanos);
 - se dedicará, como mínimo un 20 % a la polivalencia (otros aspectos disciplinarios), a la pedagogía general y la gestión de las aulas;
 - se dedicará, como mínimo un 15 % del tiempo a la investigación;
 - un 10 % del tiempo se reservará al contexto, especialmente territorial, y a las innovaciones específicas de cada INSPE.
- Para el segundo grado:
 - se dedicará, como mínimo un 45 % del tiempo a las disciplinas y al dominio de los conocimientos fundamentales;
 - se dedicará, como mínimo un 30 % a estrategias eficaces de enseñanza y aprendizaje, evaluación y gestión del aula;
 - se dedicará, como mínimo un 15 % a la investigación;
 - un 10 % del tiempo se reservará al contexto y a las innovaciones específicas de cada INSPE.

Se implementará un nuevo conjunto de indicadores operativos que promueva la evaluación cualitativa de la formación y las comparaciones entre INSPE. Los INSPE también podrán expedir certificados de aptitud para la enseñanza del francés en el extranjero, con el fin de favorecer la aparición de una «rama» de docentes interesados en las experiencias de la red francesa en el extranjero.

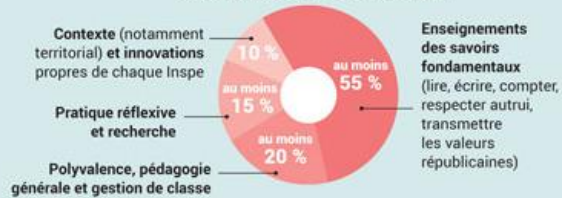
Dado que el segundo objetivo de la reforma de la formación inicial es reforzar el vínculo entre la formación teórica y el ejercicio de la práctica docente con responsabilidad, es necesario que al menos un tercio del tiempo de formación sea impartido por formadores que trabajen paralelamente en aulas del nivel de intervención del alumno en prácticas, gracias a una organización implantada por los rectores (exención o simultaneidad para estos actores).

➤ Les Espe deviennent les **Inspe** (Institut nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation)

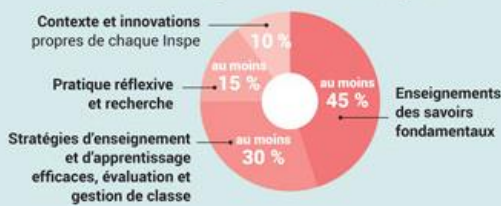
Un nombre identique d'heures de formation en master MEEF et un parcours renforcés autour des savoirs fondamentaux



Temps de formation pour les futurs enseignants du premier degré



Temps de formation pour les futurs enseignants du second degré



Temps de formation pour les futurs CPE



Des cours dispensés par des professeurs du premier et second degrés

1/3 de la formation assuré par des professeurs exerçant en parallèle

Une plus grande ouverture à l'international

Un **certificat d'aptitude à l'enseignement français à l'étranger** pourra désormais être délivré par les Inspe.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Février 2019

Figura 4. Una formación inicial más homogénea y eficaz en todo el territorio

5.5.2.3 Evolución de la ubicación de la oposición

La reforma global del acceso a la carrera docente implica, lógicamente, después de los dos primeros pilares que constituyen la preprofesionalización y la evolución de la formación inicial, cuestionarse la ubicación del concurso. En el fondo, la maestría se refuerza, al igual que la formación universitaria, con un itinerario de referencia que es el MEEF. Las conclusiones del informe Ronzeau-Saint-Girons sobre el interés de ubicar la oposición al final del segundo año de máster para compensar las desventajas de la oposición en el primer año son claras y los ministros han decidido adoptar este punto de vista lanzando, a partir del mes de marzo una consulta sobre el formato y la ubicación de la nueva oposición que entrará en vigor en 2022.

Poner la oposición al final del segundo año del máster tiene la ventaja de no cortar el máster en dos años, tal y como ocurre hoy en día, así como de permitir a los estudiantes distribuir los

objetivos: la graduación en M1; la oposición y la graduación en M2 y luego el nombramiento como docente el año siguiente. Además, hoy en día, el 50 % de los seleccionados en las oposiciones proceden del primer año de máster MEEF y el 50 % de un segundo año de máster disciplinario. La colocación de la oposición al final del segundo año de máster permitirá, sin reducir la diversidad de las formaciones, igualar las condiciones de acceso entre estas dos categorías de candidatos. Por último, la consulta permitirá adaptar el año siguiente a la expedición del título, el de funcionario en prácticas.

5.5.3 Formación continua del profesorado

La formación profesional continua del personal docente y educativo es un elemento clave para el éxito de una política de evolución en el sistema educativo. Es también una respuesta a las preguntas y situaciones educativas que los docentes encuentran en el ejercicio cotidiano de su profesión. La formación continua de los docentes se estructura en torno a cuatro mecanismos principales:

- El Plan Nacional de Formación, en el que se especifican las directrices para la formación del personal pedagógico y administrativo de la educación nacional y la juventud. Sus acciones se enmarcan en una estrategia de apoyo a las academias, cuyo objetivo principal es la formación de formadores de formadores y de equipos de recursos encargados de impartir la formación, en colaboración con las escuelas superiores de profesorado y educación.
- Los planes académicos de formación que se elaboran a nivel local con vistas a prestar un apoyo lo más cercano posible a todo el personal. Las prioridades nacionales de formación se definen en función de las especificidades de cada academia.
- La plataforma M@gistère, que ofrece a todo el personal del sistema educativo nacional una serie de cursos a distancia, acompañados o no, conectándose con una dirección profesional.
- La plataforma Néopass@ction del Instituto Francés de Educación, que ofrece recursos realizados a partir de trabajos de investigación basados en la observación del trabajo de los docentes. Propone situaciones en el aula comentadas o analizadas por docentes principiantes, docentes experimentados e investigadores.

5.5.3.1 Plan Nacional de Formación (PNF)

El Plan Nacional de Formación (PNF) lo desarrollan la Dirección General de Educación Escolar (DGESCO, por sus siglas en francés), la Dirección de Educación Digital (DNE, por sus siglas en francés) y la Escuela Superior de Educación Nacional, de Enseñanza Superior y de Investigación (ESENESR, por sus siglas en francés).

Todos los años, se publican en el boletín oficial de educación nacional las prioridades del plan nacional de formación del personal docente y de dirección. Las acciones nacionales reflejan directamente las prioridades departamentales.

Para garantizar el vínculo indispensable entre las acciones desarrolladas a nivel nacional y las implementadas en las academias, las acciones del PNF están dirigidas principalmente al personal de gestión académica y departamental, así como a los formadores responsables, bajo la autoridad de los rectores, de diseñar o implementar las acciones de política académica en el marco del plan académico de formación.

El PNF especifica las directrices para la formación del personal pedagógico y administrativo de la educación nacional y la juventud. Sus acciones se enmarcan en una estrategia de apoyo a las academias, cuyo objetivo principal es la formación de formadores de formadores y de equipos de recursos encargados de impartir la formación, en colaboración con las escuelas superiores de profesorado y educación. ([Circular n.º 2018-072, de 3 de julio de 2018](#) (Boletín Oficial n.º 27, de 5 de julio de 2018)). Las orientaciones prioritarias de la formación continua se revisan anualmente y las acciones de formación propuestas en el Plan Nacional de Formación entran en el ámbito de estas orientaciones ministeriales. Por ejemplo, para el año 2018-2019, los tres objetivos asignados al PNF fueron:

1. Respalda las políticas educativas iniciadas por el Ministerio
 - a. La escuela infantil;
 - b. La enseñanza elemental (enseñanza obligatoria);
 - c. La reforma del bachillerato y la transformación del instituto;
 - d. La formación profesional;
 - e. El laicismo; la enseñanza laica del hecho religioso.
2. Transformar la formación del personal docente y de dirección, tanto a nivel nacional como en los territorios
 - a. Programa de formación y profesionalización de los actores;
 - b. Modalidades de formación necesarias para satisfacer las exigencias de una formación de adultos;
3. Contribuir a una política interministerial;
 - a. La salud de los alumnos;
 - b. Apoyo a la atención de estudiantes con discapacidad;
 - c. La educación artística y cultural;
 - d. El desarrollo sostenible y la transición ecológica.

El PNF respalda las estrategias de formación de las academias con el fin de contribuir a un aumento de la competencia de los territorios en el campo de las políticas de formaciones adaptadas tanto a los objetivos de cambio del sistema educativo, como a las necesidades reales. El PNF ha de ser un instrumento sólido para la capacitación de los formadores de campo.

La constitución de las delegaciones académicas, fundamentada en un conocimiento preciso de la reserva de formadores, es un primer impulso para movilizar a los actores al servicio de la formación, con un doble objetivo: identificar a las personas que se pueden beneficiar del PNF y movilizar a un equipo que se encargará de generar valor añadido en términos de formación o de gestión. En esta lógica, cada seminario debe ser utilizado para una aplicación local, en términos de formación de formadores, de control y de promoción de planes o medidas locales de formación.

Para ciertas actividades del PNF, el público se ampliará, según la modalidad, difundiendo en directo la totalidad o parte de un seminario, medida que se ha probado con éxito. La información se transmite en tiempo real a los actores interesados (inspectores, equipos de

dirección, formadores, docentes, etc.), ya sea en los lugares de difusión repartidos por toda la academia o incluso en la escuela (a través de la plataforma m@gistère).

5-5-3.2 Los Planes Académicos de Formación (PAF)

Los Planes Académicos de Formación que se elaboran a nivel local con vistas a prestar un apoyo lo más cercano posible a todo el personal. Las prioridades nacionales de formación se definen en función de las especificidades de cada academia. El PAF debe responder de forma muy concreta a las necesidades y las realidades a las que se enfrenta el personal a diario en el ejercicio de su profesión. Les permite adaptarse a las nuevas exigencias de su profesión y actualizar sus conocimientos a lo largo de su carrera.

Todo planteamiento de elaboración de un PAF tiene en cuenta los siguientes pasos:

- recopilación y análisis de las necesidades de formación en función de las prioridades nacionales, del proyecto académico y de las expectativas del personal;
- definición de las prioridades académicas;
- desarrollo de las respuestas de formación;
- realización del PAF;
- evaluación.

En la página web del Ministerio de Educación nacional se puede consultar un mapa interactivo de los Planes Académicos de Formación:

<https://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html>

5-5-3.3 La plataforma M@gistère

La plataforma M@gistère ofrece a todo el personal de educación nacional una serie de cursos a distancia, acompañados o no, conectándose con una dirección profesional. Se trata de un sistema de aprendizaje en línea inscrito en el marco de la ley de orientación y programación para la reconstrucción de la escuela de la República, de 8 de julio de 2013. M@gistère está dirigida a docentes de primer y segundo grado. Se pueden proponer varios métodos de formación: formación acompañada, formación híbrida presencial o a distancia sincrónica, cursos de enseñanza a distancia con autoaprendizaje.

En la plataforma se puede acceder a una [oferta de formación compuesta por](#) :

- cursos de formación al servicio de los responsables de formación para el acompañamiento durante la implantación;
- cursos de formación abiertos a todo el personal de educación nacional, con acceso mediante una dirección profesional y autoformación.

Los cursos de formación son elaborados por equipos formados por actores de la formación y responsables pedagógicos. Proceden de la Dirección General de Educación Escolar (DGESCO), que gestiona la oferta nacional en colaboración con el comité editorial. La realización de los cursos se confía a la Dirección de Educación Digital (DNE) o a diferentes socios (Espe, Canopé, Ifé).

Los cursos de capacitación están diseñados con duraciones diferentes:

- Para el primer grado, en el marco de la redefinición de las obligaciones de servicio de los docentes de escuela, pueden dedicarse a la formación digital al menos 9 de las 18 horas dedicadas a la animación pedagógica y a las acciones de formación.
- Para el segundo grado, en el marco del Plan Académico de Formación se invita al candidato a participar en actividades de formación híbridas.

Se ofrece seguimiento y apoyo individual a los docentes. Las modalidades híbridas se pueden adaptar en todo el territorio mediante la oferta de cursos y otras herramientas eficientes que se ponen a disposición de todos los equipos de formación. Son los responsables académicos de formación los que se encargan de la coordinación de la oferta, en colaboración con los IA-IPR (Inspectores Pedagógicos Regionales), los IEN ET-EG y los delegados académicos de Educación Digital, para el segundo grado. Corresponde a los inspectores de educación determinar las prioridades de formación de su circunscripción, en función de las necesidades que identifiquen o de las que exprese el personal en relación con las prioridades nacionales ([circular n.º 2016-115 de 19-8-2016](#), publicada en el Boletín Oficial de 25 de agosto de 2016).

5.5.3.4 La plataforma Neopass@ction

La plataforma Néopass@ction del Instituto Francés de Educación ofrece recursos realizados a partir de trabajos de investigación basados en la observación del trabajo de los docentes. Propone situaciones en el aula comentadas o analizadas por docentes principiantes, docentes experimentados e investigadores. Neopass@ction ofrece **recursos enfocados a la formación de docentes noveles** en modalidades autónomas y/o con el apoyo de un formador o tutor universitario. Por lo tanto, la plataforma en línea puede ser utilizada, a título personal, por cualquier persona con una dirección de Internet académica o, en situación de formación, por un tutor o formador. Neopass@ction ofrece también **vídeos de escenarios de aprendizaje de situaciones profesionales**. Además de los vídeos, se recogen muchos textos y puntos de vista para los docentes noveles sobre temas que se han ido enriqueciendo con el tiempo:

- Entrar en clase y ponerse a trabajar
- Ayudar a los estudiantes
- Dar clase en un curso doble
- Escuela infantil: rituales e instrucciones
- Cómo hacer hablar a los alumnos de primaria
- Gestión de incidentes
- Trabajando con... estudiantes con «necesidades especiales»
- Comenzar como formador
- Trabajar en un instituto profesional

El recurso «Formación» de la plataforma está dirigido principalmente a formadores, pero también pueden acceder a él los docentes noveles que deseen reflexionar sobre los métodos de aprendizaje de su profesión. Ofrece, sobre todo, **escenarios de formación a partir de una o más actividades que se han de realizar** consultando recursos específicos para documentar el tema y **herramientas de análisis de la actividad docente**.

6 CONCLUSIONES GENERALES DEL PROYECTO FOPROMAR

Los cambios experimentados en los últimos años por las zonas rurales han tenido y tienen una incidencia directa en la escuela rural y en los docentes que trabajan en ellas al modificar los vínculos entre la comunidad educativa y la comunidad local. Esta nueva realidad implica, tal y como señalábamos en la justificación del proyecto, que el maestro rural, tanto en sus funciones básicas de enseñanza como en aquellas otras de carácter social, precisa de unas competencias específicas que le permitan ejercer su actividad con las máximas garantías de éxito, competencias que en estos momentos no están reguladas de una manera específica en sus procesos formativos.

De este modo el proyecto presentado del que ahora exponemos las conclusiones tenía como uno de sus objetivos principales (objetivo 3) la propuesta de líneas de actuación en la formación inicial y permanente de los maestros y maestras de las escuelas rurales, dirigidas a mejorar sus competencias y conocimientos, reforzar su perfil profesional y posibilitar un mayor atractivo a su desarrollo profesional.

Partiendo de las ideas anteriores nos encontramos con que los resultados obtenidos en los objetivos 1 y 2 han indicado la existencia de unas carencias formativas en relación con el papel del maestro rural en su papel de facilitador de la dimensión territorial de la escuela rural. Además, en la mayoría de las BP analizadas hemos comprobado que, si el maestro tiene las competencias y saberes necesarios para poder llevar a cabo dicho papel, éste funciona y la escuela rural se vincula de una manera efectiva a su territorio.

Por todo ello las principales conclusiones con respecto al objetivo 3 son las siguientes:

1. Existe una *carencia generalizada* de competencias y contenidos referidos a la especificidad de la escuela rural, tanto en su ámbito pedagógico como territorial, en los actuales sistemas de formación inicial y permanente de los Estados analizados (en España Aragón y Cataluña, aunque existen iniciativas aisladas procedentes, fundamentalmente, de grupos coordinados de maestros en ejercicio, muchas veces coordinados con el ámbito universitario. La formación generalista no tiene en cuenta las especificidades territoriales de la práctica educativa.
2. El marco teórico y el desarrollo específico de esta investigación nos lleva a señalar que cualquier plan de formación que se diseñe para suplir las carencias señaladas, debe *adaptarse a las características sociales educativas y políticas de cada territorio*. En concreto al modo en cómo se gestiona y organiza la educación rural en cada territorio y en cada momento.
3. La necesidad de incluir competencias y saberes vinculados a la dimensión territorial es obvia tras el análisis de los resultados de los cuestionarios, aunque hay que tener en cuenta que las propuestas y planes concretos que se diseñen en cada uno de los Estados deben tener en cuenta *sus necesidades específicas*, incidiendo en aquellas competencias y saberes que en cada uno de los territorios estudiados han indicado que son menos dominados y/o mejor valorados.
4. El análisis de las Buenas Prácticas nos indica que los programas de formación, tanto inicial como permanente, deben *ser pluri y multidisciplinares*, incluyendo aquellos

conocimientos que se vinculan con las competencias de carácter profesional pero vinculándolos al contexto territorial en el que se desarrollan (programación internivelar e interdisciplinar; estrategias activas y participativas que permitan el conocimiento del patrimonio, así como la implicación de la comunidad local en proyectos centrados en el territorio...).

5. Las diferencias encontradas en cuanto a los modelos de formación inicial y permanente implican que el diseño y desarrollo de los planes de formación *deberán adaptarse a las posibilidades reales existentes*, dependientes de la estructura administrativa y pedagógica existente (mayor o menor nivel de centralismo, agentes implicados, relaciones formación inicial-permanente...)
6. Los objetivos comunes a los procesos y planes de formación inicial y permanente serían los siguientes:
 - a. Conocer e integrar la dimensión territorial de la ruralidad y de la escuela rural
 - b. Desarrollar competencias pedagógicas en relación a las características y necesidades del territorio rural
 - c. Desarrollar saberes pedagógicos en relación a las características del territorio rural
 - d. Desarrollar actitudes propias para los procesos de enseñanza para la escuela rural.
 - e. Tomar conciencia del papel dinamizador del maestro para el desarrollo sociocultural en el territorio rural.
7. Los saberes y las competencias basadas en la dimensión territorial que sustentan las propuestas de formación inicial y permanente deberán diseñarse con una metodología que permita a la maestra o maestro de escuela rural formarse con una mirada abierta a una tipología de escuela rural como escuela multigrado, flexible, colaborativa y vinculada al territorio.
8. El enfoque de los procesos y planes de formación inicial y permanente deben partir de la perspectiva holística, global y multidimensional de la Escuela Rural, para incidir real y efectivamente en ese contexto educativo y en ese territorio local.
9. En el ámbito de la formación inicial (Universidad) la estructura excesivamente rígida existente en los diferentes Estados puede impedir la inclusión generalizada de competencias y contenidos relacionados con la escuela rural en los planes de estudio, por lo que los planteamientos deben ser *flexibles y realistas, tanto en cuanto a las actividades de formación* que deben desarrollarse tanto en las aulas como en el propio territorio rural, *como en las modalidades de implementación*, que irán desde la inclusión de asignaturas optativas y de prácticas en escuelas rurales, hasta el diseño de especialidades de escuela rural a nivel de grado y postgrado.
10. *Los procesos de inducción* (formación en centros con acompañamiento) tanto en la formación inicial como permanente son fundamentales en la adquisición de aquellas competencias que posibiliten que el maestro rural posibilite el desarrollo de la dimensión territorial de la escuela, así como la entrada de dicha dimensión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

11. El carácter innovador de la propuesta viene de la idea de que la formación que se diseñe, tanto a nivel inicial como permanente, debe ser *impartida de manera conjunta por docentes rurales en ejercicio, profesorado universitario y otros profesionales relacionados con la escuela rural* y con el territorio y que también estos colectivos deben tener una formación específica para trabajar en equipo y conseguir los mismos objetivos.
12. El trabajo conjunto entre todos los agentes implicados en formación inicial, formación permanente y desarrollo territorial posibilitará *la creación de redes de formación, innovación e investigación* que posibiliten una evaluación adecuada de los procesos formativos diseñados y desarrollados, partiendo de las necesidades reales de los diferentes contextos territoriales, así como de las condiciones estructurales y administrativas en las que la formación se da en cada Estado o parte del mismo.
13. *El fomento de las TAC* (Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) es fundamental para el intercambio de información, la promoción de la innovación, la mejora de la formación inicial y permanente, así como para el intercambio de experiencias exitosas (BP) en el ámbito de una escuela rural con fuerte dimensión territorial. De este modo se podrán construir comunidades de práctica virtual de carácter nacional e internacional.
14. *La participación de los maestros rurales en ejercicio es fundamental* en cualquier proceso de investigación en el que se trabajen aspectos relacionados con su formación tanto inicial como permanente.

Todo ello deriva en una serie de necesidades formativas del maestro adaptadas a un perfil competencial y los saberes que le permitan desarrollar la dimensión territorial

El objetivo es poder elaborar un plan integral de formación inicial y permanente que recoja estas necesidades formativas.

Las conclusiones se estructurarán teniendo los siguientes aspectos:

- Grado de consecución de los objetivos propuestos en el proyecto y las acciones necesarias para ello.
- Aportaciones a la formación inicial y permanente de los maestros rurales de los estados socios.

7 LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

7.1 INTRODUCCIÓN GENERAL

Como destacan los análisis de las respuestas a los cuestionarios distribuidos en España, Francia y Portugal, los docentes de las escuelas rurales están convencidos de la necesidad de tener en cuenta las especificidades de los territorios en sus clases, pero no siempre saben cómo proceder. Para ello, proponemos trabajar tanto en la formación inicial de los futuros docentes como en la formación continua de acompañamiento a los docentes existentes.

El diseño de los planes de formación continua/permanente afecta al perfil del docente de la escuela rural y contribuye al desarrollo de las competencias profesionales según los valores necesarios para un modelo educativo y en un contexto rural. El enfoque de la formación

continua/permanente (así como el de la formación inicial) debe hacerse desde una perspectiva holística, global y multidimensional de la escuela rural (Figura 5). De esta manera, tendremos un impacto real y eficaz en este contexto educativo. Los conocimientos y las competencias inspirados en la dimensión territorial son la base de las propuestas de aprendizaje permanente. Estas propuestas han sido diseñadas utilizando metodologías que permiten a los docentes rurales formarse con una visión abierta de la escuela rural multinivel, flexible, colaborativa y con vínculos con el territorio.



Figura 5. Enfoque holístico, global y multidimensional de la escuela rural para la elaboración de la oferta formativa

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio de campo, trabajaremos de forma diferenciada en cada región, ya que las necesidades de formación son diferentes (tanto en términos de competencias como de conocimientos pedagógicos) y la organización de los sistemas educativos difiere mucho. No obstante, hemos podido identificar una serie de elementos de estructuración de las ofertas de formación inicial y continua, con el fin de tener una cierta uniformidad en nuestras propuestas y de facilitar así la lectura del documento y el estudio comparativo de las propuestas. Por último, la formación se organizará en torno a siete aspectos principales:

1. A quién va dirigida la formación (identificación de los destinatarios)
2. Objetivos generales de la formación
3. Descripción precisa de los contenidos en relación directa con los valores transversales ligados a la ruralidad y la educación rural
4. Métodos de formación
5. Métodos de implantación
6. Métodos de evaluación
7. Equipo pedagógico: formadores, actores y participantes externos

En términos generales, nuestras propuestas de formación están dirigidas a todos los docentes, independientemente de que trabajen o no en escuelas rurales o de que estén en activo o no (formación inicial de futuros docentes), así como a todos aquellos que estén interesados en este tipo de escuelas. Si bien los objetivos de formación pueden ser específicos para cada contexto de formación, nuestros objetivos de formación abarcan todas las necesidades identificadas en nuestro estudio de campo para las diferentes regiones:

- Formar a los docentes para que puedan ser actores educativos en el territorio
- Conocer la organización de la escuela rural
- Facilitar recursos para su utilización al trabajar en clases multiniveles (internivel, trabajo con una visión global y metodologías participativas activas)
- Conocer la dimensión territorial de la ruralidad y de las escuelas rurales
- Aprender a manejar los grupos y las interacciones personales
- Desarrollar competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural
- Desarrollar conocimientos pedagógicos en relación con las características del territorio rural
- Desarrollar comportamientos propios para los procesos de enseñanza para la escuela rural.

En cuanto a los contenidos formativos, también estaremos atentos a las necesidades expresadas y a los valores transversales relacionados con la ruralidad y la educación rural, que son los siguientes:

- Riqueza de la diversidad: edades, culturas, realidades familiares, capacidades, competencias, intereses, inclusión.
- El valor de las personas: cercanía emocional, clima de confianza, emociones en un contexto de aprendizaje, relación intergeneracional.
- Valor comunitario: interacción, participación en la comunidad (reactiva y proactiva), permeabilidad, dinamización cultural en el territorio, identidad sociocultural
- Ecología
- Lucha contra la despoblación
- Paisaje
- Sostenibilidad

En cuanto a los métodos de formación, proponemos la inducción (utilizar la experiencia de los docentes rurales para mejorar la práctica docente mediante la consulta y el seguimiento de todo el proceso en redes (

Figura 6). El objetivo es establecer relaciones entre los actores, así como intercambios de recursos entre las escuelas, los docentes o entre los agentes educativos para que puedan interactuar entre sí y difundir la realidad de la escuela rural y su entorno. Esta formación de enseñanza mutua (entre pares) debería facilitar la realización de actividades promovidas por los docentes de las escuelas rurales y permitir una formación específica. El trabajo en red tiene también por objeto favorecer el intercambio de opiniones a través de la participación de expertos para trabajar sobre los temas elegidos por cada red y la organización de sesiones de trabajo y reflexión sobre la práctica docente reconocida por la administración competente. Por último, la formación de los directores de las escuelas y la acogida y el acompañamiento de los nuevos docentes serán también elementos centrales del sistema. Para los directores de las escuelas, el objetivo es poder proporcionarles recursos sobre cuestiones específicas de la escuela rural y su territorio (formación sobre la legislación y la organización de las escuelas rurales, por ejemplo). Para los docentes jóvenes, proponemos facilitarles recursos y que conozcan las experiencias de docentes más experimentados (organización de horarios, actividades, agrupaciones de alumnos, recursos, etc.).

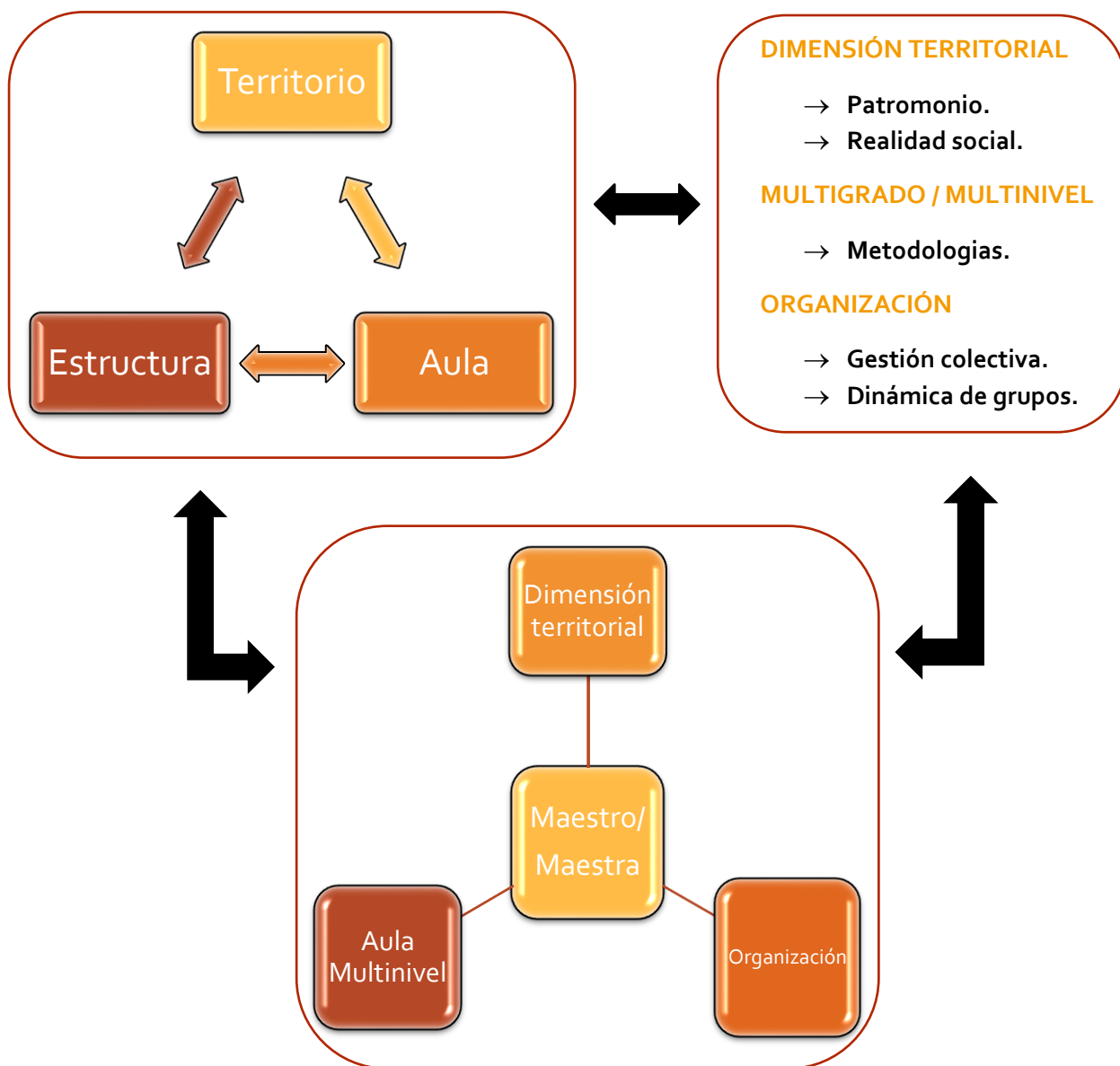
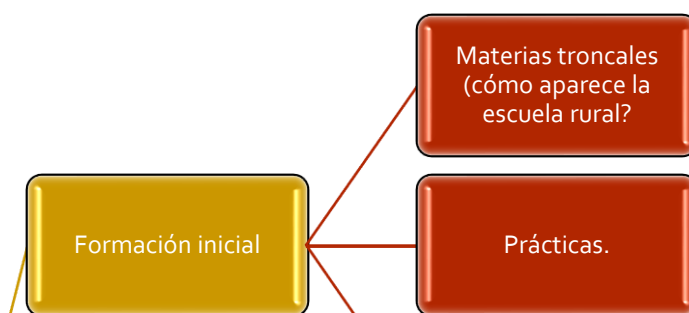




Figura 6. Los elementos que estructuran la organización de la oferta de formación inicial y continua

En términos de implantación y evaluación de la oferta, la inducción nos llevará a proponer planes de acogida y acompañamiento para los nuevos docentes, cursos sobre herramientas para conocer el territorio y visitas entre clases de la red

Figura 7). Se organizarán encuentros y jornadas para docentes, seminarios y grupos de trabajo, cursos sobre herramientas para conocer el territorio, cursos sobre metodologías (escuela multinivel), cursos sobre organización de la escuela, cursos sobre dinámicas y gestión de grupos, talleres prácticos y conferencias para difundir/intercambiar experiencias y buenas prácticas. Se podría fomentar la difusión a través de publicaciones (en papel o digitales). Para la formación de los directores de escuelas, se propondrán cursos más específicos sobre la organización de la escuela, legislación en materia de educación en general y específica de las escuelas rurales, dinámicas y gestión de grupos, metodologías (escuela multinivel) y herramientas para el conocimiento del territorio.





Es necesario trabajar: competencias, saberes, valores, gestión emocional, habilidades sociales, etc.

Figura 7. Organización general de la oferta formativa

La evaluación de la formación podrá ser formativa (las decisiones las toma el docente) o «formadora» (las decisiones las toma el alumno). También se llevará a cabo una evaluación de las actividades, los procesos y los resultados con la participación de los docentes implicados en la formación.

Por último, para que la formación sea fructífera y eficaz, la impartirán equipos de formadores con perfiles diversos: docentes rurales con experiencia en la escuela rural, formadores en la escuela rural, docentes universitarios, personal de la administración educativa del Estado, personas y entidades de la comunidad local y otros voluntarios.

En este capítulo presentaremos las propuestas de formación inicial y permanente, región por región, a la luz del contexto en el que tendrán que tener lugar (también se presentará el contexto) y con la estructura presentada anteriormente.

7.2 LA FORMACIÓN DE FORMADORES

La propuesta de formación de formadores es uno de los aspectos que se aportan desde este proyecto. Disponer de un espacio de formación común que pueda atender las diferentes necesidades de la escuela rural permite compartir significado y crear un discurso común que unifica el sentido alrededor de unos valores que se quiere aportar a la educación en entornos rurales.

Para hacerla efectiva es necesaria la confluencia de los diferentes agentes que intervienen en los procesos de formación inicial, de inducción y permanente del profesorado. Las universidades que forman a maestros y maestras y que en su acreditación inicial han de tener unos conocimientos que, con la complementariedad formativa que convenga, han de tener una formación básica para el ejercicio en escuelas rurales. La administración educativa, como responsable del sistema educativo, ha de determinar las necesidades de la escuela rural y promover la formación permanente del profesorado a través de los entes responsables de estas funciones. Las organizaciones y entidades representativas del profesorado de escuela rural han de tener voz y participar activamente en los procesos de formación propios y de colegas.

Características de la formación

Esta formación pretende capacitar a la formadora o formador para que pueda intervenir en procesos de formación básica, específica y de asesoramiento para la capacitación, el desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de saberes específicos para el ejercicio docente en contextos rurales.

Título:

Formación de formadores/as para el ejercicio docente en escuelas en contextos rurales.

Descripción:

Este proceso formativo habilita a las formadoras y formadores para poder intervenir en la formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en escuelas de contexto rural. Las personas susceptibles para participar en esta capacitación deben tener un conocimiento previo teórico y/o experiencial de procesos educativos en la escuela rural.

En el proceso formativo se realizará una capacitación para el desarrollo de diferentes modalidades de formación del profesorado; una profundización teórico- práctica de los ámbitos nucleares de la educación rural: dimensión territorial, aula multigrado y organización-gestión educativa de la escuela rural; y, permitirá especializarse en alguno de los ámbitos de intervención educativa en la formación del profesorado de escuela rural: Asesoramiento pedagógico a escuela rural, acompañamiento de proyectos educativos territoriales y territorializados y formación de directivos e escuela rural.

A quien va dirigido

A las personas formadoras que tienen que acompañar procesos de formación inicial, de inducción y de formación permanente del profesorado:

- Profesorado universitario que colabora con colegas para que introduzcan las dimensiones básicas de escuela rural en las materias troncales.
- Profesorado universitario, maestros y maestras y otros formadores que:
 - Impartirán materias específicas en la formación inicial especializada en escuela rural (optativa, mención...)
 - Llevarán a cabo la acción formativa de inducción para profesorado novel en escuela rural.
 - Desarrollarán procesos de asesoramiento pedagógico en escuelas rurales.
 - Intervendrán en la formación de equipos directivos.
 - Coordinarán procesos de creación y desarrollo profesional a través de redes educativas de escuelas rurales.

Objetivos generales

- Capacitar en las dimensiones formativas básicas de escuela rural: territorialidad i ruralidad, multigrado y organización de escuela rural.
- Adquirir habilidades formativas para adaptar las competencias y saberes sobre escuela rural a diferentes modalidades formativas.
- Interiorizar una cultura formativa transversal y holística que permita transmitir los valores pedagógicos, humanos y contextuales de la escuela rural de manera que se vean reflejados en las acciones formativas.
- Elaborar un itinerario personal, como formador, en procesos de cambio y mejora de escuela rural, acorde a las capacidades e intereses.

Contenidos de valores positivos relacionados con la ruralidad y la educación rural

Dimensión territorial:

Estrategias formativas para que se introduzca el territorio rural como factor,

- de la identidad cultural.
- Ecología
- Lucha contra la despoblación (dépeuplement)
- Inclusión
- Bienestar
- Estética/paisaje
- Sostenibilidad

Estrategias formativas para el desarrollo de las competencias docentes en relación con la dinamización sociocultural.

Aula multigrado:

Estrategias formativas para el trabajo de la multigradación:

- Organización del aula multigrado
- Personalización de los aprendizajes
- Metodologías de trabajo en aula
- Tutoría entre iguales
- Trabajo en equipo – estrategias colaborativas del profesorado en el aula

Organización de escuela rural:

Estrategias formativas para la organización de escuelas rurales:

- Liderazgo pedagógico
- Organización de aula multigrado
- Competencias profesionales en relación con la dimensión territorial.
- Trabajo cooperativo y colaborativo del profesorado.
- Proyectos comunitarios.
- Trabajo en red entre escuelas rurales.

Formación del profesorado:

Estrategias metodológicas para la formación del profesorado adaptadas a las diferentes modalidades.


Bloques de contenido

Módulo 1: Procesos y estrategias de formación del profesorado contextualizados en la escuela rural

- Itinerario formativo de la maestra i el maestro que ejerce en contextos rurales: formación básica –inicial i para la inducción-, formación permanente, formación para el desarrollo de cargos directivos.
- Competencias profesionales docentes contextualizadas en la escuela rural.
- Modalidades de formación del profesorado adaptadas y adaptables a los momentos formativos y a las necesidades específicas.
- Habilidades, capacidades y estrategias para el desarrollo de formación del profesorado.

Módulo 2: La escuela rural en el contexto educativo global.

- La escuela rural en el Sistema Educativo. Marco legislativo y organizativo.
- Las bases organizativas de la escuela rural.

- 
- El mapa escolar de la escuela rural.
 - Modelos organizativos de la escuela rural a nivel internacional.
 - Innovación educativa en la escuela rural a nivel nacional e internacional.
 - Entidades y organizaciones para el desarrollo profesional y la mejora de calidad educativa de la escuela rural.
 - Trabajo en red entre profesionales de la escuela rural.

Módulo 3: La dimensión territorial como elemento estratégico en la educación rural.

- Estrategias formativas para la introducción del patrimonio natural, cultural, social, económico... en los entornos rurales como factor de: identidad cultural, ecología, inclusión, bienestar, estética, sostenibilidad y atención a las necesidades específicas del territorio.
- Estrategias formativas para el desarrollo de competencias docentes en relación con la dinamización sociocultural: Colaboración con entidades y organizaciones del contexto, elaboración de mapas del entorno escolar rural, la escuela en contextos comunitarios.
- Estrategias formativas para la incorporación de saberes locales al currículum escolar a partir de la colaboración con el entorno.
- Trabajo en red con el entorno para la conexión de aprendizajes que se promueven dentro y fuera de la escuela. Modelos educativos que promueven la participación de la escuela en la vida comunitaria.

Módulo 4: El aula multinivel (o multigrado) en un modelo educativo competencial y de personalización del aprendizaje

- Los contextos educativos de la escuela rural, aulas multiniveles abiertas al entorno.
- El aula multigrado en el marco competencial y de personalización del aprendizaje.
- Estrategias formativas para el trabajo en aulas multigrado: organización, gestión de espacios y materiales didácticos, agrupación del alumnado.
- Estrategias formativas para el desarrollo de metodologías competenciales contextualizadas a el aula multinivel en una perspectiva cooperativa.
- Estrategias formativas para el desarrollo de procesos de evaluación competencial en aulas multigrado.
- Estrategias formativas para el desarrollo de la acción tutorial y el seguimiento del alumnado en el contexto del modelo de tutoría entre iguales en el aula multigrado.
- Estrategias formativas para el desarrollo del trabajo en equipo del profesorado y del desarrollo de procesos interactivos y colaborativos.

Módulo 5: Contextos organizativos de los centros educativos en el ámbito rural

- Modelos organizativos de la escuela rural en contextos nacionales e internacionales.
- Marco legislativo y pedagógico de la escuela rural a nivel nacional e internacional.

- Estrategias formativas para el desarrollo del liderazgo pedagógico en contextos educativos rurales.
- Estrategias formativas para la organización y gestión de centros educativos rurales.
- Estrategias formativas para el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado en relación con la dimensión territorial y la promoción de proyectos comunitarios en contextos rurales.
- Estrategias formativas para el desarrollo del trabajo colaborativo del profesorado.
- Relaciones del centro educativo con las administraciones (Administración local, Administraciones educativas, otras).
- El trabajo en red del centro rural con otros centros educativos.
- Servicios educativos de apoyo contextualizados a la escuela rural.

Módulo 6: Incorporación a la práctica como formador/a de profesorado de escuela rural

- Tutorización del proceso de incorporación a la práctica por parte de una persona experta en formación del profesorado.
- Análisis y reflexión sobre las experiencias previas como formador/a de profesorado.
- Sesiones de observación participante en actividades de formación del profesorado en diferentes momentos –formación inicial, inducción y permanente- y modalidades formativas –curso, asesoramiento, seminario, grupo de trabajo...-
- Elaboración y puesta en práctica de algún módulo en las actividades formativas en las que se participe con la posibilidad de recibir feed-back por parte del profesorado participante y de la persona formadora.
- Sesiones de análisis de la práctica del formador/a (planificación, desarrollo didáctico y evaluación).

Módulo 7: Proyecto didáctico acorde a la especialidad de formación del profesorado de escuela rural

- Elaboración de un portafolio personal que recoja los materiales del proceso formativo de manera que el formador selecciona los aprendizajes significativos de carácter teórico y práctico que pueden ser de utilidad para su futuro profesional.
- Diseño de un plan de formación del profesorado, contextualizado en una escuela rural, zona educativa o universidad en la que se concreta la actividad de formación acorde a la especialidad: introducción de la educación rural en el currículum universitario, inducción del profesorado en escuela rural, asesoramiento pedagógico a escuelas rurales, trabajo en red de escuelas rurales, formación de directivos de escuelas rurales.

Actividades de formación

En contexto rural:

- Visitas a diferentes tipologías de escuelas rurales
- Estancias en escuelas rurales

- Análisis de prácticas, metodologías y organizaciones
- Análisis de procesos de formación del profesorado
- Prácticas de formación
- Proyecto de formación
- Mentorías
- (...)

En el centro formativo:

- Actividades de profundización en los contenidos de la formación.
- Actividades de reflexión sobre la práctica educativa y de formación del profesorado.
- Actividades cooperativas de construcción colectiva del conocimiento y de las propuestas de formación.
- Actividades teórico-prácticas de profundización en dinámicas y estrategias para la formación del profesorado.
- Actividades prácticas de observación y análisis de procesos educativos y organizativos en la escuela rural.
- Actividades de elaboración de proyectos y procesos de formación contextualizados.
- (...)

Modalidades de evaluación

Evaluación formativa y formadora en relación con las actividades de formación.

Prácticas en formación del profesorado.

Proyecto de formación orientado a la elaboración del itinerario personal de formación.

Evaluación:

- **Autoevaluación:** El proceso formativo requiere de una evaluación del propio formador/a sobre la utilidad de la formación para contextualizar las propias competencias para el ejercicio de la formación del profesorado en escuelas y entornos rurales. El portafolio personal será un instrumento para documentar esta evaluación de crecimiento profesional.
- **Coevaluación:** Entendiendo la evaluación como proceso de mejora se promoverá procesos de evaluación entre iguales.
- **Evaluación de formadoras y formadores:** Los formadores y formadoras realizarán la evaluación de los procesos de mejora en la contextualización de competencias y en la aplicación de las propias prácticas formativas de manera acorde a las bases pedagógicas de la escuela rural.
- **Evaluación de la tutora o tutor:** El tutor o tutora realizará una evaluación durante el proceso y al final de la formación sobre la aplicación práctica y del proyecto en procesos de formación de profesorado de escuela rural.

Modalidades de implementación

• Curso contenidos básicos de la formación
• Conferencias
• Jornadas de escuela rural
• Talleres prácticos
• Seminarios
• Grupos de trabajo
• Prácticas en escuela rural y en formación
• Visitas a centros

Formadores/agentes intervinientes exteriores (invitados)

• Profesores de universidad
• Profesores de universidad sensibles/especializados educación rural
• Maestros rurales expertos
• Administración
• Personas de la comunidad educativa

Itinerario formativo y formadoras y formadores responsables

- **Seminario de coordinación de formadores y formadoras:** Antes de iniciar el proceso se realiza un seminario en el que participan las formadoras y formadores que impartirán los módulos de formación de carácter teórico práctico. Se realizará un trabajo para compartir significados, estrategias formativas, materiales didácticos de la formación, procesos de acompañamiento y evaluación del módulo práctico y del proyecto de formación.
- **Módulos de formación 1-5:** En esta actividad formativa se profundizará desde una perspectiva teórico-práctica la totalidad de los módulos de la formación excepto los dos últimos, el de prácticas y elaboración del proyecto de formación. Tratándose de una formación de formadores con experiencias previas en la docencia en contextos rurales, en la docencia universitaria y/o en procesos de formación del profesorado la orientación será de reflexión y construcción a partir de las diferentes prácticas y ejercicios profesionales diversos.
- **Seminario de contraste y construcción colaborativa entre iguales:** Las formadoras y formadores se constituyen en comunidad de práctica, de manera que puedan aprender y construir con sus iguales. Este trabajo horizontal permite una gran riqueza ya que se podrá conocer, contrastar y enriquecer propuestas de formación del profesorado que participa desde diferentes perspectivas: universidad, escuela rural y formación permanente, además de conocer otros entornos, organizaciones y modelos.
- **Acompañamiento en la incorporación a la práctica de formación del profesorado (Módulos 6-7):** La persona que se incorpora a la práctica de formación del profesorado dispondrá de una tutorización personalizada que le acompañe durante este proceso. Le permitirá compartir reflexiones y analizar sus prácticas en actividades de formación que haya participado, le orientará en procesos de diseño, desarrollo y evaluación de

formación del profesorado, aspectos necesarios para realizar el proyecto del plan de formación.

Temporalización:

El proceso formativo tiene un rango de máster universitario y se desarrolla durante un curso académico:

- **Seminario de coordinación de formadores y formadoras:** Debería realizarse previamente. *Tendría una duración de 5 horas presenciales en un primer momento – final de curso o septiembre- y tendría 3 sesiones más de coordinación y seguimiento a final de cada trimestre.* La coordinación será responsabilidad de la coordinación del máster.
- **Módulos de formación 1-5:** Los módulos se realizarán a lo largo del curso académico. Los módulos relativos a la dimensión territorial, aula multigrado y organización de escuelas rurales tendrán un espacio de profundización, de manera que las personas en formación elegirán uno de ellos en función de sus preferencias profesionales posteriores. Las personas que tiendan a la formación de directivos profundizarán en el 5, las que deseen trabajar en asesoramientos pedagógicos en centros profundizarán en el 4, y las que acompañen proyectos educativos territoriales y territorializados profundizarán en el 3. La orientación será teórico-práctica pudiéndose plantear visitas a centros y contextos educativos rurales. Será impartido por profesorado universitario y no universitario experto en cada uno de los aspectos referidos a la educación rural.
- **Seminario de contraste y construcción colaborativa entre iguales:** Se constituiría en la primera sesión del planeamiento de la formación. La propuesta sería que el grupo se constituyera en grupos reducidos de 5-8 personas para facilitar el trabajo entre iguales, en función de la orientación formativa que se desee (acompañamiento a proyectos territoriales, asesoramiento pedagógico y formación de directivos) y acordar las primeras bases de funcionamiento. La coordinación la llevarían a cabo sus integrantes. *En cada sesión de formación presencial se dejaría un tiempo de trabajo en seminario y tendría una plataforma digital.* Este espacio serviría para compartir experiencias formativas, contrastar criterios y conocer otras realidades formativas en entornos rurales.
- **Acompañamiento en la incorporación a la práctica de formación del profesorado** Este acompañamiento se llevará a cabo durante el proceso formativo mediante sesiones mensuales que le permitirán integrar los conocimientos de la formación en las actividades prácticas y elaborar su propio plan de formación.

7.3 PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL EN ARAGÓN

A quien va dirigido

A estudiantes de los Grados de Maestros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza.

Objetivos generales

- Integrar la dimensión territorial de la ruralidad y de la escuela rural en la formación de los maestros.
- Desarrollar competencias pedagógicas en relación con las características y necesidades de la escuela en el territorio rural.
- Desarrollar saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural
- Desarrollar actitudes propias para los procesos de enseñanza para la escuela rural.
- Tomar conciencia del papel dinamizador del maestro en el desarrollo sociocultural en el territorio rural.

Objetivos específicos relacionados con las competencias

- Incorporar las características propias del territorio rural español en los proyectos de centro, tanto educativos como de innovación.
- Aplicar modelos y/o estrategias profesionales para que los maestros sean capaces de implicarse, tanto a nivel individual como de equipo, en la implementación de proyectos educativos con carácter territorial.
- Potenciar el establecimiento de relaciones entre aprendizajes previos experiencias relacionados con el territorio y los nuevos aprendizajes.
- Integrar el territorio en las programaciones de aula (metodologías, espacios y tiempos, recursos materiales y personales...)
- Potenciar en el alumnado estrategias procedimentales y sobre valores que le sensibilicen hacia el desarrollo sostenible del territorio rural.
- Utilizar los recursos que ofrece el territorio rural próximo (naturales, materiales, sociales y culturales) para el diseño y desarrollo curricular.
- Ser hábil en el uso de estrategias que faciliten la implicación en el centro de los agentes de la comunidad local.

Contenidos priorizados según demanda de formación

<p>ÀMBITO COMPETENCIAS PROFESIONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de las necesidades del territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación. • Implicación del equipo docente en los proyectos vinculados al territorio rural
<p>ÀMBITO COMPETENCIAS PROGRAMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de los recursos que ofrece el territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales) • Desarrollo en el alumnado de una actitud crítica ante los valores del territorio rural • Consideración de las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares • Sensibilización del alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible del territorio rural • Elaboración de materiales curriculares con participación de agentes del territorio rural

<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de relaciones entre las experiencias previas vinculadas al territorio rural y los nuevos aprendizajes
ÁMBITO RELACIÓN COMUNIDAD-ESCUELA:
<ul style="list-style-type: none"> • Implicación de la comunidad local en el diseño del modelo de escuela incorporando sus expectativas
<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de procesos de participación en la escuela de la familia y comunidad y viceversa

Objetivos específicos relacionados con los saberes

- Reconocer las tradiciones y artes locales.
- Identificar los elementos de la literatura propios del territorio rural próximo.
- Identificar los juegos populares propios del territorio rural próximo.
- Identificar músicas y danzas propias del territorio rural próximo.
- Apreciar la importancia de las instituciones culturales y las administraciones en el territorio rural próximo.
- Potenciar la protección del medio ambiente en los alumnos y miembros de la comunidad educativa.
- Investigar la flora, fauna, patrimonio natural y agrícola-forestal del territorio rural próximo e incluirlo en el currículum.
- Fomentar la sensibilidad ecológica en los alumnos y miembros de la comunidad educativa.
- Promover el conocimiento sobre el patrimonio inmueble, mueble e industrial

Contenidos priorizados según demanda de formación

ÁMBITO SABERES LENGUAS, TRADICIONES Y ARTES LOCALES
<ul style="list-style-type: none"> • Teatro
<ul style="list-style-type: none"> • Literatura
<ul style="list-style-type: none"> • Juegos populares
<ul style="list-style-type: none"> • Músicas y danzas
ÁMBITO ORGANIZACIÓN SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones culturales locales
<ul style="list-style-type: none"> • Protección del medio ambiente
<ul style="list-style-type: none"> • Administraciones
ÁMBITO NATURALEZA Y ENTORNO
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimonio natural local
<ul style="list-style-type: none"> • Flora y fauna
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes ecológicos
ÁMBITO PATRIMONIO CULTURAL E INDUSTRIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimonio cultural inmueble
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimonio cultural mueble

Valores transversales relacionados con la ruralidad y la educación rural

- Valor pedagógicamente de la diversidad en el aula: edades, culturas, realidades familiares, capacidades, habilidades e intereses.
- Valor de las actitudes interpersonales: respeto y tolerancia hacia el territorio rural, comprensión de las necesidades reales del territorio rural, proximidad afectiva, clima de confianza, relación intergeneracional, respeto y tolerancia hacia la emoción en el contexto de aprendizaje del aula rural, empatía como rasgo propio de un buen dinamizador del territorio rural.
- Valor de la participación en la red comunitaria: interacción, implicación en la comunidad (reactiva y proactiva), permeabilidad, dinamización cultural en el territorio, identidad socio cultural, sentimiento de pertenencia a la red y a la comunidad, percepción de riesgos si no se forma parte de la red comunitaria en el territorio rural próximo.
- Valor del territorio: cultura, servicios ecológicos, lucha contra la despoblación, paisaje, patrimonio, sostenibilidad.

Actividades de formación

En contexto rural:

- Visitas al territorio rural: patrimonio, instituciones, fiestas tradicionales ...
- Diseño, implementación y/o participación en proyectos comunitarios e interdisciplinarios de desarrollo.
- Diseño e implementación de proyectos didácticos innovadores con proyección en el territorio rural próximo.
- Observaciones participativas en actividades sociales y culturales.
- Observaciones participativas y no participativas de buenas prácticas.
- Acompañamiento (con asesoramiento/mentoría) a agentes dinamizadores del territorio rural.

En el aula (en función de los planes docentes de la asignaturas básicas y obligatorias del plan de estudios de los Grados de Maestro):

- Seminarios
- Conferencias
- Centros de interés en las asignaturas
- Implementación de unidades de programación
- Investigaciones en el medio
- Observaciones participativas y no participativas
- Observaciones participativas y no participativas de buenas prácticas organizativas y docentes.

Modalidades de evaluación

Evaluación formativa y formadora en relación con las actividades de formación y en función de los planes docentes de las asignaturas básicas y obligatorias de los planes de estudio de los Grados de Maestro.

Modalidades de implementación

<ul style="list-style-type: none"> • Grados: asignaturas troncales, obligatorias u optativas sobre escuela rural (específicos competencias y saberes)
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos específicos sobre la escuela rural en asignaturas troncales, obligatorias u optativas (específicos competencias y saberes)
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas en escuelas rurales
<ul style="list-style-type: none"> • Conferencias
<ul style="list-style-type: none"> • Talleres prácticos
<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Final de Grado referido a la escuela rural
<ul style="list-style-type: none"> • Mención en Escuela Rural <p>Los grados de Maestro en Educación Primaria y Educación Infantil establecen itinerarios contruidos en base a bloques de asignaturas optativas que configuran intensificaciones curriculares que comportan la obtención de una mención. Los estudiantes que opten por la mención deberán cursar un mínimo de 24 créditos de asignaturas optativas "obligadas de mención" y los restantes 6 créditos escogiendo una asignatura de una relación de asignaturas ofrecidas por la Facultad en cada curso académico. Asimismo, deberán cursar las prácticas de mención en un centro escolar rural.</p>

Justificación de la oferta de la mención

La formación futura, en lo relativo a los grados, no puede descansar exclusivamente en la oferta de dos asignaturas optativas, ello por varias razones. Primera, se trata de asignaturas excesivamente ambiciosas en lo referido a las competencias específicas que quieren desarrollar en los futuros maestros, por lo que se corre el riesgo de que se trabajen desde planteamientos genéricos. Segunda, son asignaturas optativas que, por lo tanto, pueden o no elegir los estudiantes según sus intereses personales; por ello, cabe la posibilidad de que siga habiendo egresados que, pese a la oferta de estas en los planes de estudio, sigan no estando suficientemente capacitados para el desempeño del magisterio rural. Tercera, la tendencia más general expresa que los alumnos de los grados de Magisterio eligen sus asignaturas optativas de entre las ofertadas en las denominadas menciones. Aunque la mención no constituye una auténtica especialidad, más bien compone un itinerario de intensificación curricular en torno a una temática con interés formativo, sí hace posible a aquellos estudiantes que la cursan que les parezca reflejada en el denominado Suplemento Europeo al Título, documento anexo a su título de graduado en el que se especifica el carácter concreto de la formación recibida y, en consecuencia, de sus competencias profesionales. En estas circunstancias, seguimos pensando que si las asignaturas optativas sobre escuela rural no forman parte de una mención, tienen muy pocas posibilidades de ser elegidas por los estudiantes.

Así pues, proponemos que los títulos de grado actuales oferten una mención específica titulada "Escuela rural". Somos conscientes de que esta circunstancia llevará a una modificación de la memoria de verificación de los títulos de grado actuales, pero se trata de un problema menor de carácter administrativo que, aunque requiere tiempo para su tramitación, tiene solución.

Prevedemos que el principal problema puede estar en que la institución académica universitaria inicie el debate sobre la necesidad de la mención, lo que precisará de una labor previa de sensibilización sobre la necesidad de esta, que bien puede partir del Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, que lleve al Departamento de Educación del Gobierno de Aragón a desencadenar ese proceso de reflexión. Sobre ello existe el precedente de la mención que sobre lengua aragonesa se ha aprobado durante el curso 2018-2019.


Teniendo en cuenta que la última modificación del plan de estudios de los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria ya incluye la competencia “Comprender y reflexionar sobre la práctica educativa en entornos rurales”, la oferta de asignaturas que pueden componer la mención es la siguiente:

Asignatura 1. El contexto de la educación en territorios rurales: territorio y ruralidad

- Competencias específicas:
 - Reconocer la diversidad en la práctica educativa en contextos rurales.
 - Analizar la importancia del papel de la educación para el desarrollo rural y el equilibrio territorial.
 - Analizar las relaciones escuela-territorio y viceversa.
 - Conocer las características y funciones de los principales agentes sociales y educadores que intervienen en el desarrollo rural.
 - Diseñar un modelo de escuela rural en la sociedad digital.
 - Resultados de aprendizaje:
 - Conoce y utiliza las aportaciones escuela-territorio y viceversa.
 - Diseña, desarrolla y evalúa proyectos de centro con implicación del territorio y la comunidad.
 - Conoce y maneja estrategias que ayuden a planificar, gestionar y tomar decisiones en la escuela rural.
 - Analiza y reflexiona sobre el papel de la escuela ubicada en territorios rurales en la sociedad actual.
 - Situa la educación en el marco del territorio rural como elementos básicos para el equilibrio territorial.
 - Contenidos:
 - Ruralidad, territorio y escuela.
 - Identidad cultural, sentido de pertenencia y compromiso social.
 - Identidad cultural, territorio local y territorio global.

Asignatura 2. El proceso de enseñanza en la escuela multigrado.

- Competencias específicas:

- 
- Reconocer la diversidad en la práctica educativa en contextos rurales.
 - Comparar y diferenciar la práctica educativa multigrado a la práctica educativa graduada.
 - Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en centros educativos ubicados en contextos rurales a partir de la innovación y la reflexión integrada.
 - Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de aula contextualizados.
 - Diseñar un modelo de escuela rural en la sociedad digital.
 - Resultados de aprendizaje :
 - Analiza, desde la perspectiva de la escuela rural los elementos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje (estilo docente, características del alumnado, del entorno...)
 - Diseña, desarrolla y evalúa proyectos de aula con implicación del territorio y la comunidad.
 - Utiliza una pedagogía constructivista respetando los ritmos de aprendizaje e incidiendo en el uso de metodologías vivas y activas
 - Utiliza el territorio y la comunidad como recursos
 - Plantea la utilización de una evaluación cualitativa.
 - Utiliza las herramientas y el espacio digital desde la especificidad del territorio rural.
 - Contenidos:
 - Hacia un currículum contextualizado: diseño y desarrollo curricular en aulas multinivel.
 - Inclusividad y diversidad.
 - Programación de aula multinivel: didáctica multigrado. Metodologías vivas y activas.
 - La escuela abierta y conectada al mundo: posibilidades específicas de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías del empoderamiento y la información).
 - La escuela abierta a la comunidad.
 - Organización de espacios y tiempos.
 - Recursos humanos y materiales: el territorio local y la comunidad.
 - El papel de la evaluación cualitativa y formativa.

Asignatura 3. Organización y gestión de la escuela rural.

- Competencias específicas:
 - Tomar conciencia de la complejidad de la gobernabilidad de los centros educativos ubicados en territorios rurales.
 - Diseñar y evaluar procesos de gestión que faciliten la participación y la coordinación.
 - Entender las bases organizativas y de gestión de las escuelas y agrupamientos escolares rurales.
- Resultados de aprendizaje:
 - Conoce la evolución histórica de la escuela rural y su situación actual a nivel nacional e internacional.
 - Conoce y analiza modelos de organización de escuelas rurales tanto nacionales y como internacionales.
 - Conoce, diseña y evalúa procesos de gestión de escuelas rurales
- Contenidos:
 - Proyectos educativos de centro rural multinivel: diseño, desarrollo y evaluación.
 - Características específicas de la gestión de centros rurales (profesorado, familias, etc.).
 - La escuela como espacio de convivencia e institución cultural.
 - Evaluación institucional y educación rural
 - Comunidad local y centro educativo: relaciones

Asignatura 4. Innovación e investigación en la escuela rural.

- Competencias específicas:
 - Analizar e interpretar modelos de innovación e investigación aplicados a la educación en el territorio rural.

Describir la práctica educativa multigrado a partir de la innovación y la reflexión integrada.

- Reconocer y aplicar metodologías y técnicas de investigación educativa en el territorio rural
- Analizar e interpretar modelos de innovación e investigación (etnográfica) aplicados a la educación en el territorio rural.
- Resultados de aprendizaje:
 - Adquiere habilidades idóneas para la metodología de investigación en el campo disciplinar de la investigación educativa rural.
 - Reconoce los principales modelos, paradigmas, herramientas y estrategias de investigación e innovación en educación rural.

- Adquiere criterios de validez y de rigor científico en la investigación en educación rural.
- Aprende a elaborar proyectos de investigación interdisciplinarios en relación con la temática tratada.
- Toma conciencia de la importancia de la investigación educativa rural para la creación de conocimiento científico en esta disciplina.
- Contenidos:
 - Nociones básicas para la investigación y la innovación en el territorio rural
 - El conocimiento científico.
 - Diseños y métodos de investigación e innovación en educación
 - El estudio de caso como método preferencial de investigación en el contexto rural.
 - Recursos para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos
 - Principales técnicas de la investigación educativa.
 - Principales temáticas de investigación en el territorio rural
 - Buenas prácticas en educación rural

Asignatura 5. Maestro rural y desarrollo territorial

- Competencias específicas:
 - Valorar la importancia del compromiso social y ético en la práctica profesional.
 - Desarrollar actitudes y hábitos de dinamización territorial
 - Considerar las necesidades del territorio y sus características en la planificación docente
 - Incluir las necesidades y características del territorio en los proyectos de centro y en la planificación docente.
 - Conocer y valorar la importancia del trabajo colaborativo
 - Conocer, analizar y valorar las modalidades de desarrollo profesional más adecuadas a la escuela rural
- Resultados de aprendizaje:
 - Diseña y desarrolla planes de desarrollo profesional
 - Desarrolla un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo
 - Es capaz de un trabajo multidisciplinar como agentes del territorio
- Contenidos:

- El maestro y el territorio rural: características y funciones
- Funciones del maestro rural como dinamizador del territorio
- Trabajo colaborativo y en red
- Desarrollo profesional
- Maestro y comunidad educativa

Formadores/agentes externos a la propia universidad

• Profesores de universidad
• Profesores de universidad sensibles y/o especializados en educación rural
• Maestros rurales
• Administraciones nacional, local y regional
• Personas/agentes de la comunidad local

7.4 PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE EN ARAGÓN


Una escuela, y todavía más una escuela rural, debería convertirse en un tiempo y en un espacio de encuentro y de vida de una comunidad educativa para cuidar y ayudar a crecer y desarrollarse a las niñas y niños de esa comunidad, así como para incidir y dinamizar desde su papel cultural ese territorio local y sus habitantes.

Además, la escuela rural, presenta unas características específicas que facilitan y recomiendan una apertura y un compromiso con su territorio local tanto para conocerlo, valorarlo positivamente y difundirlo colaborando activamente para ayudar contra la despoblación, como para aprovechar la riqueza educativa que este aporta tanto con su patrimonio cultural y natural como por las personas y entidades que en él conviven.

Como hemos visto con los casos de buenas prácticas en Aragón (p. ej.: Alpartir o Sahún), tampoco podemos olvidar la sociedad digital en la que nos encontramos ya y que nos obliga a una educación holística que también contemple la formación y la utilización de TEDIs (Tecnologías Digitales), a poder ser con software libre, si no queremos que nuestro alumnado en el mundo rural se quede al margen de esa sociedad y de ese territorio digital que constituye una fuente de recursos para la escuela y las personas y un espacio en el que convivir.

Todas esas características y esos planteamientos necesitan de maestras y maestros con una formación específica que, en unas ocasiones, sirva para reforzar determinados aspectos de la formación general del profesorado y, en otros, le aporte recursos, competencias y saberes necesarios para el desarrollo de su trabajo en entornos rurales como hemos contrastado en el trabajo realizado desde el proyecto FOPROMAR a las que podemos añadir las experiencias, las reflexiones y las conclusiones acumuladas durante los últimos años en Aragón.

La mirada propia de la escuela rural y su realidad deben estar siempre presentes en el diseño de los planes de formación permanente para impregnar el perfil de sus maestras o maestros como un elemento prioritario en esa formación, y para contribuir al desarrollo de las competencias profesionales acorde a los valores necesarios para un modelo educativo y social en un contexto rural sin olvidar su papel y su prioridad como agente educativo de las niñas y niños.



Los saberes y las competencias, basadas en la dimensión territorial, sustentan las propuestas de formación permanente diseñadas con una metodología que permita a la maestra o maestro de escuela rural formarse con esta mirada abierta a la tipología de escuela rural: multigrado, flexible, colaborativa y vinculada al territorio.

Así pues, el enfoque en la formación permanente, y también en la inicial, deben partir de la perspectiva holística, global y multidimensional de la Escuela Rural, para incidir real y efectivamente en ese contexto educativo y en ese territorio local.

A quien va dirigido

Al profesorado en general, maestros y maestras en activo en escuela rural y a quien esté interesado en esta tipología de escuela.

Objetivos generales

- Capacitar al maestro para que sea un agente educativo en el territorio
- Conocer la organización de la escuela rural
- Facilitar recursos para el trabajo en un aula multigrado (internivelaridad, globalización y metodologías activo- participativas)
- Conocer la dimensión territorial de la ruralidad y de la escuela rural
- Aprender a gestionar los grupos y las interacciones personales
- Desarrollar competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural
- Desarrollar saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural
- Desarrollar actitudes propias para los procesos de enseñanza para la escuela rural.
- Tomar conciencia del papel dinamizador del maestro en el territorio rural.

Contenidos

Los contenidos específicos de la formación permanente deberían responder a dos directrices fundamentales:

- Complementar los contenidos que suponemos se han incluido en la formación inicial
- Dar cabida a las necesidades que a nivel individual y de centro (s) se planteen en los diferentes momentos y circunstancias

Valores transversales relacionados con la ruralidad y la educación rural

- Riqueza de la diversidad: edades, culturas, realidades familiares, capacidades, habilidades, intereses: la escuela rural como modelo de escuela inclusiva.
- El valor de las personas: proximidad afectiva, clima de confianza, el valor de las emociones en un contexto de aprendizaje, relaciones intergeneracionales

- El valor de la comunidad: identidad sociocultural, interacción, participación en la comunidad (reactiva y proactiva), permeabilidad, dinamización y aportación cultural en el territorio,
- Ecología y desarrollo sostenible
- Lucha contra la despoblación
- Paisaje.

Modalidades de formación

- Formación individual en función de necesidades y expectativas
- Procesos de inducción y de acompañamiento al nuevo profesorado
- Entre centros:
 - Redes: Creación de relaciones y recursos entre escuelas, profesorado o agentes educativos para que puedan interactuar entre sí y difundir la realidad de la escuela rural y su entorno.
 - Entre iguales: Facilitar y organizar actividades impartidas por el propio profesorado de la escuela rural que permitan formación específica.
- En el centro:
 - Asesoramiento: Poner a disposición de los centros personas expertas para trabajar en temáticas que decide el propio centro.
 - Entre iguales: Dedicar sesiones a la reflexión sobre la práctica docente, reconocidas por la administración competente.
 - Acompañamiento: Acogida y acompañamiento del nuevo profesorado para aportar recursos y experiencia en el trabajo en la escuela rural: organización de horarios, actividades, agrupación de alumnado, recursos, etc.
- Formación de directivos: Dotar de recursos a los directivos en temáticas específicas de escuela rural y territorio. Formación en legislación y organización de las escuelas rurales.

Modalidades de evaluación

- Evaluación formativa y formadora en relación con las actividades de formación.
- Evaluación de procesos y resultados con la participación del propio profesorado implicado en la formación.

Modalidades de implementación

La implementación de este Plan de formación permanente dependerá de cada contexto y de cada realidad, pero lo que si es fundamental es el impulso y el apoyo de la administración para que este plan de formación pueda realizarse en Aragón.

Para dicha implementación sería necesario, partiendo de la estructura existente (territorial, provincial y autonómica) establecer unas líneas de actuación y unos objetivos que sean diseñados y desarrollados por equipos internivelares e interdisciplinares (docentes tutores, especialistas, asesores, inspección, trabajadores del ámbito social, universidad...) e implementados utilizando aquellas modalidades que más se adapten a las necesidades individuales y colectivas, así como a las inherentes a la escuela rural aragonesa.

Aunque es un Plan enfocado a mejorar la formación permanente del profesorado de la escuela rural, y para cubrir sus necesidades, es un Plan abierto a otro profesorado interesado en sus actividades, ya que la mayoría de líneas de actuación en él recogidas (metodología, organización de aula, relación con el territorio, formación en habilidades de comunicación y dinámicas grupales, o TEDIs) son propuestas que pueden adaptarse a otros contextos educativos y supondrían una mejora en la formación permanente de todo el profesorado y de los centros educativos.

Entre las modalidades a implementar en el presente Plan tendríamos las siguientes:

MODALIDADES EXISTENTES EN ARAGÓN

Proyectos de formación en centros

Cursos (presenciales, on line y mixtos)

Seminarios

Grupos de trabajo

Encuentros y jornadas

Estancias formativas (programa Mira y actúa)

Talleres

Formación modular: talleres, conferencias, debates

Actividades de investigación

NUEVAS MODALIDADES PROPUESTAS
Plan de acogida en el centro (proceso de inducción)
Banco de experiencias y recursos sobre escuela rural
Actividades y proyectos de innovación

EJEMPLOS DENTRO DE LAS MODALIDADES Y NUEVAS PROPUESTAS
1. Plan de acogida en el centro (proceso de inducción) NUEVA
2. Proyecto de formación en centro sobre escuela rural
3. Encuentro provincial sobre escuela rural
4. Seminario de acompañamiento en escuela rural
5. Seminarios o Grupos de trabajo sobre escuela rural (materiales y recursos)
6. Curso sobre mejora de habilidades de comunicación y dinámicas grupales
7. Curso sobre organización en aulas internivelares y metodologías activas
8. Curso sobre herramientas y recursos para abrir la escuela al territorio local
9. Curso sobre TEDIs con software libre
10. Jornadas o cursos sobre legislación específica de escuela rural.
11. Estancias formativas (Programa Mira y Actúa)
12. Jornada sobre difusión de las experiencias de Buenas Prácticas a través de publicaciones (papel o digitales). Incluirlo en los actuales Jueves de Buenas Prácticas
13. Formación modular: talleres, conferencias, debates...
14. Actividades de investigación (línea específica de escuela rural)
15. Actividades o proyectos de innovación (línea específica de escuela rural)
16. Banco de experiencias y recursos sobre escuela rural

EJEMPLOS DE MODALIDADES DE IMPLEMENTACIÓN

1. Título: Plan de acogida en el centro (proceso de inducción)

Ámbito: El propio centro o la zona cercana (Centros de Formación Territoriales)

Destinado a: Nuevo profesorado en escuela rural en el centro (CEIP completo o incompleto y o en la zona

Modalidad: Formación modular (partir de curso y/o jornada para finalizar en seminario y/o grupo de trabajo)

Justificación: Una de las dificultades que encuentra el profesorado cuando llega a una escuela rural es el cambio que implica en la mirada sobre la escuela, sobre su papel y sobre su relación con el territorio. Es por ello que se hace necesaria la posibilidad de tener una persona cercana que le dé un apoyo en las necesidades y dudas que le puedan surgir.

Contenido: En el centro o en la zona cercana una maestra o maestro acogería como mentor²⁰ y de forma individual al nuevo profesorado para acompañarle en el proceso de adaptación en su nueva realidad. El contenido tendría una parte general para toda escuela rural y otra específica para el centro.

Este acompañamiento se debería concretar y recoger en el Plan de acogida de los centros, al igual que se recoge el de alumnado y de las nuevas familias, para establecer un protocolo de actuación cuando haya necesidad de ese acompañamiento.

Temporalización: Todo el curso escolar. Máximo 20 horas.

2. Título: Proyecto de formación en centro sobre escuela rural

Ámbito: De centro o de zona en el caso de que existan CEIPs y escuelas incompletas o de centros cercanos que quieran formarse conjuntamente en la zona (Centros de Formación Territoriales)

Destinado a: Profesorado en activo de un centro/zona

Modalidad: Proyecto de formación en centro

Justificación: Según la Orden ECD/579/2019, de 7 de mayo, que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario, el Proyecto de formación de centro constituye la modalidad formativa adecuada para establecer proyectos formativos entre centros que tengan intereses o proyectos comunes.

Contenido: Dependerá de las decisiones y necesidades de cada centro/centros, pero el Proyecto de formación de centro constituye una oportunidad de contextualizar las propuestas que puedan surgir en los centros materializando alguna de las líneas de formación permanente del profesorado de escuela rural detectadas en el proyecto FOPROMAR para evitar desplazamientos y para fortalecer el funcionamiento del centro:

- Mejora en habilidades de comunicación, resolución de conflictos y dinámicas grupales
- Metodologías internivelares y activas y organización de aula

20 El mentor sería una nueva figura a plantear en los centros de formación territoriales

- Actividades con el territorio, en el aula y fuera de ella
- Legislación sobre escuela rural
- TEDIs, prioritariamente con software libre
-

Temporalización: Todo el curso

3. Título: Encuentros provinciales de escuela rural

Ámbito: Provincial

Destinado a: Todo el profesorado de escuela rural o de quienes estén interesadas en ella

Modalidad: Encuentro y Formación modular (charlas, experiencias, talleres...)

Justificación: Se hace necesario que se propicien momentos para conocer y establecer líneas de trabajo comunes en escuela rural, así como conexiones y coordinación entre el profesorado, que faciliten y mejoren el funcionamiento de los centros y del trabajo en las aulas y en el territorio local, por lo que se tendría que impulsar la realización de un Encuentro provincial anual de escuela rural.

Contenido: Fundamentalmente centrado en presentación de experiencias, establecer conexiones y coordinación entre el profesorado y los centros, pequeños talleres y foros de reflexión sobre la escuela rural, contando con experiencias de otras CCAA e incluso de Europa.

Por parte de la administración, informar e informarse sobre:

- Situación actual en cada curso académico
- Novedades
- Recoger necesidades y propuestas
- Por parte del profesorado: presentación y puesta en común de experiencias y de buenas prácticas con las características señaladas en este proyecto de FOPROMAR (innovadora, efectiva, sostenible y replicable) que incidan en:
 - Mejora en habilidades de comunicación, resolución de conflictos y dinámicas grupales
 - Metodologías internivelares y activas y organización de aula
 - Actividades con el territorio, en el aula y fuera de ella
 - Organización escolar entre centros
 - TEDIs, prioritariamente con software libre

- Por parte de las familias y de las entidades del territorio rural:
 - Actividades de encuentro, formación y reflexión sobre su participación en la escuela

Temporalización: Un fin de semana 12 horas

4. **Título: Seminario de acompañamiento en escuela rural (podría encuadrarse en los actuales Jueves Metodológicos o lunes dialógicos)**

Ámbito: Comarca, Centros y Equipos de Profesorado Territoriales

Destinado a: Profesorado en escuela rural en el centro o en la zona cercana (con preferencia al profesorado nuevo)

Modalidad: Seminario y Estancia formativa (Programa Mirá y Actúa)

Justificación: La llegada y permanencia en una escuela rural supone un cambio en la mirada sobre la escuela, sobre su papel y sobre su relación con el territorio, y en ese proceso de cambio es necesario contar con "aliadas" que faciliten el proceso.

Dentro de los centros, tal y como hemos señalado en la modalidad 1, se puede establecer un Plan de acogida del nuevo profesorado, pero también es enriquecedora la existencia de un Seminario de acompañamiento en escuela rural que, además de ese apoyo más diario y directo, abra la posibilidad de conocer de primera mano experiencias y formas de organizarse en una escuela rural y de interactuar con el territorio.

Contenido: A nivel de zona(s) (comarca) de actuación de los Centros de Formación Territoriales se crearía uno o varios seminarios en el que maestras y maestros con experiencia en zona rural los coordinara.

Temporalización: Todo el curso escolar. Máximo 20 horas. Podrían establecerse cinco sesiones con coordinación online permanente para acompañar y resolver dudas. Las sesiones podrían ser:

- Sesión 1. Primer trimestre. Reunión de presentación en un lugar céntrico para las participantes. Presentación y organización del seminario, resolución de primeras dudas y recogida de propuestas.
- Sesión 2. Primer trimestre. Visita a la escuela del coordinador del seminario
- Sesión 3. Segundo trimestre. Reunión para revisar la visita, resolución de nuevas dudas y nuevas propuestas
- Sesión 4. Segundo trimestre. Visita a otra de las escuelas de los participantes del seminario
- Sesión 5. Tercer trimestre. Revisión del seminario, evaluación y conclusiones.

5. Título: Seminario o Grupo de trabajo de zona sobre escuela rural

Ámbito: Centros de Profesorado Territoriales

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Seminario o Grupo de trabajo (podrían surgir de la modalidad anterior y ser temáticos y/o por especialidades)

Justificación: La llegada a una escuela rural supone un cambio en la mirada sobre la escuela, sobre su papel y sobre su relación con el territorio, y en ese proceso de cambio es necesario contar con "aliadas" que faciliten el proceso, pero también puede ser necesario establecer grupos de trabajo que, además de la información y la reflexión sobre las escuelas rurales cercanas, faciliten la elaboración de materiales, recursos y documentos contextualizados en la realidad de cada escuela a lo largo del curso, y el poder realizarlos trabajando en equipo optimiza enormemente el tiempo y el trabajo dedicado a ello y amplía las posibilidades de elaboración de los mismos.

Contenido: Creación de un seminario o un grupo de trabajo entre centros cercanos para informarse, formarse, crear recursos y materiales y coordinar temas concretos relacionados con:

- Mejora en habilidades de comunicación, resolución de conflictos y dinámicas grupales
- Metodologías internivelares y activas y organización de aula
- Actividades con el territorio, en el aula y fuera de ella
- Legislación sobre escuela rural
- TEDIs, prioritariamente con software libre
- El papel de los maestros itinerantes
- Las especialidades en aulas internivelares
- ...

Temporalización: Todo el curso escolar. Máximo 20 horas

6. Título: Curso sobre mejora de habilidades de comunicación y dinámicas grupales

Ámbito: Comarca/ Centros y Equipos de Formación Territoriales

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Curso (que fuera el germen de seminarios o grupos de trabajo)

Justificación: La base de todo el trabajo de una maestra o de un maestro es la persona y, en entornos rurales, la competencia y los saberes en nuestra comunicación y en la gestión de interacciones y grupos en el territorio, son cruciales para el buen funcionamiento de la escuela tanto dentro como fuera del aula, de su apertura y de su participación activa en ese territorio.

Contenido: Herramientas y recursos para mejorar las habilidades de comunicación y las dinámicas grupales.

Temporalización: Cinco sesiones de 2 horas. Podrían ser:

- Sesión 1. Recursos para estar bien y mantener la calma.
- Sesión 2. Habilidades comunicativas: empatía, escucha activa, asertividad y respeto
- Sesión 3. Técnicas y dinámicas grupales para trabajo en equipo: "world café", 6.3.5, cubos solidarios, en 1 minuto... con prácticas sobre la elaboración colectiva de documentos de centro o de proyectos comunes
- Sesión 4. Técnicas de resolución de conflictos y mediación
- Sesión 5. Gestión eficaz de reuniones. Valoración del curso y nuevas propuestas

7. Título: Curso sobre organización en aulas internivelares y metodologías activas

Ámbito: Comarca/ Centros y Equipos de Formación Territoriales

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Curso (que fuera el germen de seminarios y/o grupos de trabajo)

Justificación: Las características propias de la escuela rural (diversidad, ratio pequeña, internivelaridad, cercanía de la comunidad...) "obligan" y facilitan un modelo de escuela para el siglo XXI que abandone las metodologías tradicionales en el aula, pero que a la vez suponen un reto al profesorado para adaptarse a él.

Contenido: Asesoramiento y reflexión sobre un modelo de escuela basado en otra organización del aula, en agrupaciones internivelares y en otros horarios, en la participación de la comunidad dentro de la escuela y de la escuela en la comunidad, en el uso de metodologías vivas, activas y participativas, y en otro modelo de evaluación formativo y continuo.

Temporalización: Cinco sesiones de 2 horas. Podrían ser:

- Sesión 1. Organización de aula: agrupamientos internivelares, horarios basados en bloques de actividad (asamblea, tiempos personales y de juego libre, centros de interés, proyectos, talleres, rincones...) y no en asignaturas

- Sesión 2. Metodologías activas: centros de interés, proyectos, talleres, rincones... Importancia de la ideología (para qué es la escuela) y la pedagogía.
- Sesión 3. Otras técnicas: planes personales, publicaciones escolares (en papel y digitales). Materiales y recursos adaptados a esta realidad.
- Sesión 4. La comunidad y su participación. La escuela como proyecto colectivo. La escuela y el territorio rural.
- Sesión 5. Evaluación cualitativa: guías de observación de logros y otros modelos de evaluación (autoevaluación, evaluación colectiva...). Valoración final del curso.

8. Título: Curso sobre herramientas y recursos para abrir la escuela al territorio local

Ámbito: Comarca/ Centros y equipos de Formación territoriales

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Curso (que fuera el germen de seminarios y/o grupos de trabajo)

Justificación: Un elemento fundamental e identitario de las escuelas rurales es su cercanía y su vinculación con el territorio local. Este territorio constituye una riqueza y un recurso único a aprovechar para que lo conozcan y lo vivencien nuestras niñas y niños adquiriendo competencias, saberes y valores y, por otra, la escuela se puede convertir en un agente dinamizador que colabore en su estudio, cuidado y difusión.

Pero, para que todo eso sea posible es necesaria la formación de nuestro profesorado en herramientas y recursos que le permitan un mejor aprovechamiento del territorio y para aportar en él desde la escuela.

Contenido: Conocer herramientas, recursos y propuestas para la investigación, el cuidado y la difusión de nuestro territorio con la realización de productos materiales (en papel, maquetas, exposiciones...) o digitales (audios, vídeos, en internet...).

Aportar ejemplos concretos de centros de interés, proyectos o talleres para el aula.

Temporalización: Cinco sesiones de 2 horas. Podrían ser:

- Sesión 1. Entorno natural. Aspectos geográficos (paisaje, relieve e hidrografía), fauna y flora del territorio... Ejemplos: Itinerario en la naturaleza, Guía de flora y fauna, Usos tradicionales de las plantas, Nuestros huertos, Álbum de cromos con los animales domésticos, Diaporamas...
- Sesión 2. Cultura material. La localidad, sus calles y sus edificios. El callejero. Muebles y objetos tradicionales. El traje tradicional. Ejemplos: Guía turística de mi pueblo, Maquetas, Señalizar la localidad, Recortables...
- Sesión 3. Cultura inmaterial. El ciclo anual de actividades y celebraciones. Tradición oral. Músicas y bailes. Técnicas artesanales... Ejemplos: El calendario tradicional de

mi pueblo, Un vídeo con nuestros bailes, Un programa de radio con la tradición oral, Fabricamos un objeto de forma artesanal...

- Sesión 4. El territorio y sus gentes. El ciclo de la vida tradicional (infancia, juventud, madurez y vejez en otros tiempos). Conocer a nuestras vecinas y vecinos, sus aficiones, sus trabajos... Ejemplos: El libro de nuestras vecinas y vecinos, Árboles genealógicos, Entrevistas a nuestras mayores para internet...
- Sesión 5. El territorio y su economía. Oficios y empresas... Ejemplos: Guía de oficios desaparecidos, Catálogo con los comercios del pueblo, Inventamos logotipos para cada oficio... Valoración final del curso.

9. Título: Curso sobre TEDIs con software libre

Ámbito: Comarca / Centros y equipos de Formación territoriales

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Curso (que fuera el germen de seminarios y/o grupos de trabajo)

Justificación: Vivimos en una sociedad digital y las TEDIs (Tecnologías Digitales) son un elemento fundamental como recurso en el aula y como una herramienta necesaria para habitar el territorio digital.

No podemos seguir dejando a nuestro alumnado en una situación de "huérfanos" digitales por nuestro analfabetismo tecnológico.

El buen uso de las TEDIs amplía y potencia las posibilidades del profesorado para desarrollar su trabajo y más en entornos rurales, y su apropiación constituye una necesidad de primer orden para que el alumnado de estas escuelas no se quede al margen de la sociedad actual.

Por otra parte, la elección de las TEDIs debería hacerse desde un planteamiento responsable de mejora de las competencias y los saberes teniendo en cuenta una reflexión crítica de cuales introducimos en el aula, y es ahí donde la elección y el uso de un software libre por sus valores éticos, socioeconómicos y culturales se hace necesaria.

Contenido: Introducción a las TEDIs con software libre y a su aprovechamiento en el aula y en la difusión del territorio local.

Temporalización: Cinco sesiones de 2 horas. Podrían ser:

- Sesión 1. Introducción al software libre. Qué es. Importancia de las licencias y los formatos. Ejemplo de utilización para difundir el territorio: la web aulasenraizadas.org. Tareas para la próxima sesión: traer imágenes y textos del alumnado sobre su localidad.
- Sesión 2. Aplicaciones con software libre: imagen con GIMP y texto con LibreOffice Writer. Práctica con las imágenes y textos aportados y publicación en la web aulasenraizadas.org

- Sesión 3. Aplicaciones con software libre: edición de audio con Audacity y de vídeo con Openshot y sus posibilidades en el aula en relación con el territorio local.
- Sesión 4. Otras aplicaciones con software libre: presentaciones con LibreOffice Impact, redes sociales con Telegram, programación con Scratch y mBlock...
- Sesión 5. Juegos educativos con software libre: GCompris. Resolución de dudas. Valoración del curso.

10. Título: Jornadas o cursos sobre legislación específica de escuela rural

Ámbito: Comarca/ Centros y equipos de Formación territoriales

Destinado a: Equipos directivos y Profesorado en activo

Modalidad: Jornada/curso y Formación modular

Justificación: La estructura, la legislación y la normativa escolar está adaptada a la realidad de las escuelas rurales en Aragón (CEIPs, CRAs, CRIEs...) o en otras Comunidades (ZERs), por eso es necesario que el profesorado y, sobre todo, los equipos directivos estén al día sobre ella y tener la posibilidad de sugerir modificaciones para mejorarla.

Contenido: Información sobre la estructura, la legislación y la normativa para escuelas rurales y recogida de propuestas de mejora.

Temporalización:

- Una única sesión informativa dedicada a la estructura, la legislación y la normativa para escuelas rurales, tanto en lo referente a sus órganos de gobierno como en lo relativo a los documentos a elaborar en los centros. (jornada) o varias sesiones para el curso.

11. Título: Estancias formativas (Programa Mira y Actúa)²¹

Ámbito: Autonómico

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Estancia formativa y Formación modular

Justificación: Un elemento fundamental en la formación permanente del profesorado es la observación participante en otras aulas de referencia y la mejor manera de conseguirlo es impulsar y facilitar desde la administración las visitas y estancias entre aulas, tanto dentro como fuera de los centros.

21 Se debería abrir una línea específica para escuela rural.

Contenido: Visita a aulas de referencia.

Temporalización: Todo el curso escolar

12. Título: Jornada sobre difusión de las experiencias de Buenas Prácticas a través de publicaciones (papel o digitales) (Jueves de Buenas Prácticas)²²

Ámbito: Comarca /Centros y equipos de Formación territoriales

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Jornada y Formación modular

Justificación: En nuestras escuelas rurales se están desarrollando experiencias muy interesantes de Buenas Prácticas (innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables).

Sería muy enriquecedor para todo el sistema educativo, rural y no rural, que esas Buenas Prácticas se difundieran y, para ello, puede ser útil formar al profesorado en herramientas y posibilidades que faciliten esa difusión.

Contenido: Conocer formas de difusión de Buenas Prácticas tanto por medios materiales como digitales de cara a crear Bancos de Buenas Prácticas en escuela rural.

Temporalización: Dependiendo de la modalidad

13. Título: Formación modular: talleres, conferencias, debates...

Ámbito: Sin determinar

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Formación modular

Justificación: Según la Orden ECD/579/2019, de 7 de mayo, que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario, la Formación modular es una modalidad de acción formativa a tener en cuenta.

Contenido: La Formación modular se reconocerá a todas las actividades marcadas como Formación modular si se acumulan más de 5 horas dentro de un curso académico.

Esas horas no podrán acumularse si se certifican dentro de otra actividad de formación.

22 Habría que abrir una línea específica de escuela rural

En este Plan de formación permanente hemos marcado como Formación modular las actividades de:

- Plan de acompañamiento en el centro
- Proyecto de formación en centro
- Encuentro provincial de escuela rural
- Jornada sobre legislación específica de escuela rural
- Estancias formativas
- Jornada sobre difusión de las experiencias de Buenas Prácticas a través de publicaciones (papel o digitales)
- Actividades de investigación
- Banco de experiencias y recursos sobre escuela rural

Temporalización: Todo el curso escolar. Mínimo 5 horas

14. Título: Actividades de investigación²³ (línea específica de escuela rural)

Ámbito: Sin determinar

Destinado a: Profesorado en activo

Modalidad: Actividad de investigación, Formación modular

Justificación: Según la Orden ECD/579/2019, de 7 de mayo, que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario, las Actividades de investigación ayudan a alcanzar nuevos conocimientos sobre un hecho o un fenómeno y esa es una línea de actuación que permitiría mejorar permanentemente nuestras escuelas rurales, ya que nos facilitarían establecer conclusiones y soluciones a las necesidades que vayan surgiendo.

Contenido: Abierto a las propuestas que se realicen y se aprueben por la administración.

Temporalización: Todo el curso

15. Título: Actividades o proyectos de innovación (línea específica de escuela rural)

Ámbito: Sin determinar

23 Retomar los antiguos proyectos de investigación entre Universidad y equipos/centros educativos

Destinado a: Todo el profesorado esté en activo o no y las comunidades educativas del territorio rural

Modalidad: Sin determinar

Justificación: Las actividades y proyectos de innovación son un importante medio, conjuntamente con las de investigación, para evaluar y dar visibilidad a buenas prácticas.

Contenido: Proyectos específicos a realizar en escuelas rurales a nivel individual y/o en red que se convertirían en contenidos de algunas de las actividades señaladas anteriormente (cursos, jornadas...)

Temporalización: Sin determinar.

16. Título: Banco de experiencias y recursos sobre escuela rural

Ámbito: Provincial/Autonómico

Destinado a: Todo el profesorado esté en activo o no y las comunidades educativas del territorio rural

Modalidad: Sin determinar

Justificación: El disponer de un banco de experiencias y recursos sobre escuela rural supondría un elemento de formación permanente al que podría acudir el profesorado y, a su vez, permitiría la difusión de esas experiencias y recursos rentabilizando mucho más el trabajo realizado en las escuelas rurales.

Contenido: Un espacio en internet para difundir el Banco de experiencias y recursos sobre escuela rural.

Hasta que se cree uno propio de la administración ya podrían utilizarse plataformas nacidas en Aragón y que llevan funcionando desde hace bastantes años como escuelarural.net con ligeras adaptaciones para cumplir esa función.

Temporalización: Sin determinar. Cuando estuviera creado el Banco de recursos se deberían dedicar Jornadas para darla a conocer y para formar al profesorado en su utilización.

Formadores/agentes intervinientes exteriores

- Maestras y maestros rurales con experiencia en escuela rural:
 - Pueden aportar su experiencia en las escuelas rurales y con sus comunidades educativas, lo que constituye una gran riqueza en una formación del profesorado, tanto inicial como permanente, por su contacto con la realidad.

<ul style="list-style-type: none"> ○ También pueden colaborar en las redes e iniciar y mantener proyectos compartidos. ○ Se debería crear la figura del mentor/a.
<ul style="list-style-type: none"> ● Administración: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se necesitarían Coordinadoras y asesoras de escuela rural en Dirección General de Formación, Unidad de Programas, Centros de Formación Territoriales e inspección para poder desarrollar este Plan de formación y para apoyar en el día a día a las escuelas y al profesorado de la escuela rural. ○ Es la máxima responsable a la hora de crear marcos legales que permitan y faciliten el acceso y la continuidad del profesorado y de los proyectos en las escuelas rurales, y la formación de ese profesorado, además de aportar los recursos necesarios. ○ De ella depende la existencia de coordinadoras y asesoras de escuela rural en Unidades de programas y Centros de Formación Territoriales necesarias en una estructura de coordinación y formación imprescindible para la escuela rural.
<ul style="list-style-type: none"> ● Formadores en escuela rural: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se necesitarán para las labores de acompañamiento, asesoría y coordinación. En principio pueden ser válidas las maestras y maestros con experiencia en escuela rural y aquellas que se formen específicamente en ella (mentores)
<ul style="list-style-type: none"> ● Profesorado de universidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Son los agentes especializados en la formación inicial. Su conexión permanente con el profesorado de las escuelas rurales podría permitirles conocer mejor la realidad de sus aulas y transmitirla en las Facultades de Educación. (Programa Hipatia)
<ul style="list-style-type: none"> ● Personas y entidades de la comunidad local: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pueden aportar sus saberes y competencias en la formación del profesorado en temas específicos de la realidad del territorio rural como en el caso del patrimonio natural y del cultural, o las TEDIs.
<ul style="list-style-type: none"> ● Profesionales relacionados con el ámbito sociocultural: <ul style="list-style-type: none"> ○ Por la realidad de la escuela rural y de su contexto, las aportaciones de profesionales de ámbitos socioculturales en la formación de su profesorado pueden enriquecer enormemente la mirada y las iniciativas de ese profesorado.
<ul style="list-style-type: none"> ● Profesionales relacionados con el desarrollo local y rural: <ul style="list-style-type: none"> ○ Por la realidad de la escuela rural y de su contexto, las aportaciones de profesionales relacionados con el desarrollo local y rural en la

formación de su profesorado también pueden enriquecer enormemente la mirada y las iniciativas de ese profesorado.

- Otras personas y entidades voluntarias:
 - Hay personas y entidades que no forman parte del territorio local ni del sistema educativo, pero que por su afinidad con las escuelas rurales también pueden aportar saberes y competencias en la formación del profesorado de las escuelas rurales en temas concretos como en el caso del patrimonio natural y del cultural o las TEDIs.

7.5 PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL EN CATALUÑA

A quien va dirigido

A estudiantes de los Grados de Maestros de Educación Infantil, Primaria, Doble Itinerario y Másteres Oficiales.

Objetivos generales

- Conocer la dimensión territorial de la ruralidad y de la escuela rural
- Desarrollar competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural
- Desarrollar saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural
- Desarrollar actitudes propias para los procesos de enseñanza para la escuela rural.
- Tomar conciencia del papel dinamizador del maestro en el territorio rural.

Objetivos específicos relacionados con las competencias

- Incorporar las características propias del territorio rural español en los proyectos educativos de centro.
- Aplicar modelos y/o estrategias profesionales para que los maestros sean capaces de implicarse en la implementación de proyectos educativos con carácter territorial
- Integrar el territorio en las programaciones de aula.
- Impulsar metodologías didácticas activas que faciliten al alumno la adquisición de competencias y saberes propios del territorio rural.
- Potenciar en el alumnado estrategias procedimentales y valóricas que le sensibilicen hacia el desarrollo sostenible del territorio rural.
- Reconocer la diversidad cultural en el territorio rural próximo.
- Fomentar situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo.

- Utilizar los recursos que ofrece el territorio rural próximo (naturales, materiales, sociales y culturales) para el diseño y desarrollo de unidades didácticas.
- Ser hábil en el uso de estrategias que faciliten la implicación en el centro de agentes de la comunidad local.
- Reconocer el trabajo pedagógico en el aula multigrado.
- Promover la acción en el aula rural y en la comunidad educativa rural para el tratamiento de contenidos específicos en la práctica pedagógica
- Transmitir dinamismo para el desarrollo de actitudes positivas hacia el territorio rural.
- Apoyar acciones de fomento y participación hacia el territorio rural próximo.

Contenidos priorizados según demanda de formación

<p>ÀMBITO COMPETENCIAS PROFESIONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión en los proyectos educativos de las características culturales del territorio. • Uso de estrategias/modelos para que los maestros se impliquen en estos proyectos educativos.
<p>ÀMBITO COMPETENCIAS PROGRAMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión, en las programaciones curriculares, de objetivos y contenidos relacionados con el territorio. • Metodología didáctica para su adquisición y desempeño por parte del alumnado. • Estrategias para sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible de su territorio rural. • Conocimiento de la diversidad cultural en el territorio rural. • Desarrollo de la actitud crítica ante los valores del territorio rural. • Conocimientos previos relacionados con la cultural del territorio rural. • Estrategia para el establecimiento de relaciones entre las experiencias previas vinculadas al territorio y los nuevos aprendizajes. • Relación de los contenidos con la realidad territorial inmediata. • Proposición de situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo. • Uso de los recursos que ofrece el territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales). • Estrategias para la implicación en el centro a agentes de la comunidad local. • Trabajo en el aula multigrado
<p>ÀMBITO RELACIÓN COMUNIDAD-ESCUELA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias (predisposición) para los maestros, para implicarse en los proyectos sociales y culturales que emegen de la propia comunidad. • Capacidad para generar mecanismos que impliquen a las familias y demás agentes educativos del territorio en estos proyectos. • Compromiso con la comunidad

Objetivos específicos relacionados con los saberes:

- Reconocer las tradiciones y artes locales.

- Tomar conciencia de la importancia de la literatura y los mitos del territorio rural próximo.
- Distinguir juegos populares del territorio rural próximo.
- Identificar músicas y danzas propias del territorio rural próximo.
- Valorar la gastronomía del territorio rural próximo.
- Apreciar la importancia de las instituciones culturales y las administraciones en el territorio rural próximo.
- Participar en la organización de fiestas propias del territorio rural próximo.
- Potenciar la protección del medio ambiente en los alumnos y miembros de la comunidad educativa.
- Investigar la flora, fauna, patrimonio natural y agrícola-forestal del territorio rural próximo e incluirlo en las unidades didácticas.
- Fomentar la ecología en los alumnos y miembros de la comunidad educativa.
- Promover el conocimiento sobre el patrimonio inmueble, artístico e industrial del territorio rural próximo.

Contenidos priorizados según demanda de formación

ÁMBITO SABERES LENGUAS, TRADICIONES Y ARTES LOCALES
• Tradiciones y artes locales.
• Literatura
• Mitos
• Juegos Populares
• Músicas
• Danzas
• Gastronomía del territorio.
ÁMBITO ORGANIZACIÓN SOCIAL
• Organización de fiestas
• Protección del medio ambiente
• Instituciones culturales
• Administraciones
ÁMBITO NATURALEZA Y ENTORNO
• Flora
• Fauna
• Patrimonio natural del territorio
• Ecología
• Patrimonio agrícola-forestal
ÁMBITO PATRIMONIO CULTURAL E INDUSTRIAL
• Patrimonio inmueble
• Patrimonio mueble artístico
• Patrimonio industrial

Valores transversales relacionados con la ruralidad y la educación rural

- Valorar pedagógicamente la diversidad: edades, culturas, realidades familiares, capacidades, habilidades, intereses.
- Valorar las actitudes interpersonales: respeto y tolerancia hacia el territorio rural, comprensión de las necesidades reales del territorio rural, proximidad afectiva, clima de confianza, relación intergeneracional, respeto y tolerancia hacia las emociones en el contexto de aprendizaje del aula rural, empatía como rasgo propio de un buen dinamizador del territorio rural.
- Valorar la participación en la red comunitaria: interacción, implicación en la comunidad (reactiva y proactiva), permeabilidad, dinamización cultural en el territorio, identidad socio cultural, sentimiento de pertenencia a la red y a la comunidad, percepción de riesgos si no se forma parte de la red comunitaria en el territorio rural próximo.
- Valorar el territorio: cultura, ecología, lucha contra la despoblación, paisaje, patrimonio, sostenibilidad.

Actividades de formación

En contexto rural:

- Visitas al territorio rural: patrimonio, instituciones, fiestas tradicionales ...
- Diseño, implementación y/o participación en proyectos comunitarios e interdisciplinarios
- Diseño e implementación de proyectos innovadores con proyección en el territorio rural próximo
- Observaciones participativas en actividades sociales y culturales
- Observaciones participativas y no participativas de buenas prácticas.
- Acompañamiento (con asesoramiento/mentoría) a agentes dinamizadores del territorio rural.
- (...)

En el aula (en función de los planes docentes de la asignaturas básicas y obligatorias del plan de estudios de los Grados de Maestro):

- Seminarios
- Conferencias
- Centros de interés
- Implementación de unidades de programación
- Investigaciones en el medio
- Observaciones participativas y no participativas
- Observaciones participativas y no participativas de buenas prácticas.

- (...)

Modalidades de evaluación

Evaluación formativa y formadora en relación con las actividades de formación, y en función de los planes docentes de las asignaturas básicas y obligatorias de los planes de estudio de los Grados de Maestro.

Modalidades de implementación

<ul style="list-style-type: none"> • Cursos asignaturas troncales obligatorias
<ul style="list-style-type: none"> • Mención en Escuela Rural <p>El grado de Maestro en Educación Primaria y Educación Infantil establece itinerarios contruidos en base a las asignaturas optativas que configuran intensificaciones curriculares que comportan la obtención de menciones. Los estudiantes que opten por esta mención deberían cursar 18 de los 27 créditos con asignaturas optativas "obligadas de mención" y los restantes 9 créditos escogiendo asignaturass de una relación de asignaturas ofrecidas por la Facultad cada curso académico, relacionadas con aprender y enseñar en la escuela multigrado, el papel del maestro en el territorio rural, la escuela en el territorio rural, la organización y gestión de la escuela rural y la innovación e investigación en la escuela rural. En el Grado de Primaria, la parte correspondiente a las prácticas III dedicadas a las prácticas de mención éstas se llevarían a cabo en escuelas rurales. La metodología didáctica de las asignaturas seguiría un enfoque activo-participativo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas en escuelas rurales
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos asignaturas optativas (específicos competencias y saberes)
<ul style="list-style-type: none"> • Conferencias
<ul style="list-style-type: none"> • Talleres prácticos
<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo final de Grado/Máster

Formadores/agentes externos a la propia universidad

<ul style="list-style-type: none"> • Profesores de universidad
<ul style="list-style-type: none"> • Profesores de universidad sensibles/especializados educación rural
<ul style="list-style-type: none"> • Maestros rurales
<ul style="list-style-type: none"> • Administración nacional, local y regional
<ul style="list-style-type: none"> • Personas/agentes de la comunidad local

Documentos jurídicos de referencia

Libro Blanco del título de Grado en Magisterio (volumen 1 y 2). Madrid. ANECA, 2004

ANECA: Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales (Grado y Máster) v.1, 21/12/07 (Programa Verifica).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 93, que conforma la profesión de Maestro en Educación Primaria como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del título de Grado (B.O.E. nº 106, 4/05/2006).

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) (B.O.E. nº 307, 24/12/2001).

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril 2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. nº 89, 13/04/2007).

Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial (B.O.E. nº 19, 22/01/2004).

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado (B.O.E. nº 21, 25/01/2005).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. nº 293, 8/12/2006).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (B.O.E. nº 4, 4/1/2007).

Resolución de 17 de diciembre de 2007, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (B.O.E. nº 305, 21/12/2007).

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la ratificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (B.O.E. nº 312, 29/12/2007)

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (B.O.E. nº 260, 30/10/2007).

Resolución de 17 de diciembre de 2007, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Primaria (B.O.E. nº 305, 21/12/2007).

Real decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las Especialidades docentes del cuerpo de maestros que ejercen sus funciones en las etapas de educación infantil y educación primaria reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

7.6 PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE EN CATALUÑA

A quien va dirigido

Al profesorado en general, maestros en activo en escuela rural y a quien esté interesado en esta tipología de escuela.

Modalidades de formación

- Inducción: Aportar los conocimientos básicos para un correcto desarrollo profesional en la escuela rural y utilizar la experiencia del maestro rural para mejorar la práctica docente con asesoramiento y seguimiento externo de todo el proceso.
- Entre centros:

- Redes: Creación de relaciones y recursos entre escuelas, profesorado o agentes educativos para que puedan interactuar entre sí y difundir la realidad de la escuela rural y su entorno. Potenciar el análisis de las prácticas educativas que se realizan en los centros rurales y se consideran exitosas.
- Entre iguales: Facilitar y organizar actividades impartidas por el propio profesorado de la escuela rural que permitan formación específica.
- En centro:
 - Asesoramiento: Poner a disposición de los centros personas expertas para trabajar en temáticas que decide el propio centro.
 - Entre iguales: Dedicar sesiones a la reflexión sobre la práctica docente, reconocidas por la administración competente.
 - Acompañamiento: Acogida y acompañamiento del nuevo profesorado para aportar recursos y experiencia en el trabajo en la escuela rural: organización de horarios, actividades, agrupación de alumnado, recursos, etc.
- Formación de directivos: Dotar de recursos a los directivos en temáticas específicas de escuela rural y territorio. Formación en legislación y organización de las escuelas rurales.

Modelo de Formación para la Inducción

Personas destinatarias: Profesorado de Educación Infantil y Primaria que va a ejercer su desarrollo profesional en la escuela rural y anteriormente no ha trabajado en este contexto escolar.

Características de la formación: Esta formación pretende culminar la formación básica para el ejercicio en escuela rural iniciada en la universidad y ha de dotar a la maestra y el maestro de las competencias profesionales para un correcto y consciente ejercicio docente en contextos rurales.

Título: Formación básica para el ejercicio docente en escuelas en contextos rurales.

Descripción: Este proceso formativo habilita a las maestras y maestros para poder ejercer en escuelas de contexto rural. El punto de partida son las competencias profesionales que la personas han adquirido en su formación inicial y permanente. En este punto se realizará un proceso de contextualización y concreción de cómo se pueden desarrollar en la escuela rural teniendo en cuenta la dimensión territorial, el aula multinivel y la organización específica de la escuela rural en Cataluña estructurada a partir de las Zonas Escolares Rurales.

Objetivos:

- Conocer el Sistema Educativo de Cataluña en ámbitos rurales.
- Profundizar en los modelos de organización y funcionamiento de un centro educativo rural y su agrupación en zonas escolares rurales.
- Contextualizar las funciones y competencias profesionales docentes en la sociedad actual a los contextos educativos rurales.

- Capacitar en la detección, análisis y colaboración con agentes y entidades del entorno para la elaboración de proyectos didácticos que contemplen la dimensión territorial como instrumento imprescindible para la educación en contextos rurales.
- Ayudar en la comprensión de las bases pedagógicas que sustentan la función docente en aulas multinivel.
- Orientar en la planificación, desarrollo pedagógico y evaluación en el aula multinivel en el contexto de una concepción competencial y de la personalización del aprendizaje.
- Disponer de estrategias metodológicas para el desarrollo de la mirada competencial y la personalización del aprendizaje en aulas multinivel.
- Favorecer la reflexión sobre las implicaciones de la digitalización en el proceso de aprendizaje del alumnado en aulas multinivel.
- Profundizar en estrategias de seguimiento y acción tutorial en aulas multinivel promoviendo el modelo de tutoría entre iguales.
- Promover el trabajo en equipo, la participación y la democracia en la vida de la escuela rural y de la zona escolar rural.
- Valorar el análisis y la difusión de buenas prácticas a través de espacios de intercambio de experiencias con profesorado de escuela rural experimentado.
- Disponer de estrategias y conocimiento para el desarrollo de el trabajo en red con maestras y maestros de escuela rural y sus entidades de referencia en Cataluña (Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, Grupo Interuniversitario de Escuela Rural y otros)
- Recibir un acompañamiento por parte de una maestra o maestro experimentado durante el proceso de incorporación a la docencia en la escuela rural.
- Elaborar propuestas de proyectos didácticos que contemplen las dimensiones deseables para la educación en contextos rurales.

Bloques de contenido

Módulo: Competencias profesionales docentes contextualizadas en la escuela rural

- Reflexión sobre las propias competencias docentes profesionales:
- La maestra y el maestro rural como dinamizador sociocultural en contextos rurales.
- Análisis de buenas prácticas educativas en la escuela rural de Cataluña.
- Trabajo en red con otros profesionales de la escuela rural en la propia escuela, en la zona escolar rural y con otros profesionales y entidades representativas de la escuela rural.

Módulo: La escuela rural en Cataluña

- La escuela rural en el Sistema Educativo de Cataluña. Marco legislativo y organizativo.
- Las zonas escolares rurales como base organizativa de la escuela rural.
- El mapa escolar de la escuela rural en Cataluña.

- Otros modelos organizativos de la escuela rural a nivel estatal e internacional.
- Innovación educativa en la escuela rural en Cataluña, Estado e Internacional.
- Entidades y organizaciones para el desarrollo profesional y la mejora de calidad educativa de la escuela rural de Cataluña: Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, Grup Interuniversitari per a l'Escola Rural –GIER-, Observatori de l'Educació Rural de Catalunya –OBERC-, Grup de la Inspecció Educativa d'Escola Rural, Taula d'Escola Rural del Departament d'Educació.

Módulo: La dimensión territorial en la escuela rural

- El patrimonio natural, cultural, social, económico... en los entornos rurales.
- Las entidades y organizaciones del entorno rural susceptibles de ejercer colaboraciones educativas con la escuela.
- El mapa de entidades y organizaciones del entorno escolar rural.
- Colaboración con el entorno para la incorporación de conocimientos locales en el currículum escolar.
- Aportaciones de la escuela rural al contexto social en el que está inmersa: participación en la vida comunitaria.
- Trabajo en red con el entorno para la conexión de aprendizajes que se promueven desde dentro y fuera de la escuela según los presupuestos de la personalización del aprendizaje. Modelo educación 360.

Módulo: Estrategias pedagógicas en el aula multinivel en un modelo competencial y de personalización del aprendizaje

- Contextos educativos de la escuela rural, aulas multiniveles abiertas al entorno.
- El aula multinivel en el marco competencial y de personalización del aprendizaje.
- Planificación educativa en el aula multinivel.
- Metodologías competenciales contextualizadas a el aula multinivel.
- Gestión de aula multinivel.
- Agrupación del alumnado y trabajo cooperativo en el aula multinivel.
- Evaluación competencial en aulas multinivel.
- Codocencia en el aula multinivel.

Módulo: Acción tutorial y seguimiento del alumnado en el aula multinivel. Modelo de tutoría entre iguales. Participación.

- Tutoría entre iguales con alumnado de diferentes edades.

- Acompañamiento y seguimiento del alumnado longitudinal y transversal en la escuela rural.
- La asamblea de clase en el aula multinivel y en la escuela rural.
- La voz del alumnado en la escuela rural.
- Las necesidades educativas especiales en el aula multinivel.
- Acción tutorial con familias en contextos rurales.
- La participación de la comunidad educativa y rural en los proyectos escolares de aprendizaje.

Módulo: Contextos organizativos de los centros educativos en el ámbito rural

- Modelos organizativos de la escuela rural en Cataluña: Zonas escolares rurales
- Marco legislativo y pedagógico de la escuela rural
- Organización y gestión de centros educativos rurales
- La autonomía del centro escolar rural en el contexto de la zona escolar rural.
- Estrategias de trabajo colaborativo del profesorado.
- Relaciones del centro educativo con la administración (Administración local, Administraciones educativas, otras)
- Servicios educativos de apoyo contextualizados a la escuela rural: Psicopedagógicos (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico –EAP-) Pedagógico –formación, innovación y recursos (Centro de Recursos Pedagógicos –CRP-) Lingüístico (Equipo Asesoramiento Lingüístico –ELIC-)

Módulo: Acompañamiento en la incorporación a la práctica docente en la escuela rural


- Orientaciones, acompañamiento y supervisión por parte de una maestra o maestro experimentado de la incorporación del docente a la escuela rural.
- Sesiones de observación participante –en las aulas de ambos docentes experimentado y en incorporación-
- Sesiones de análisis de la práctica de la maestra o maestro que se incorpora a la escuela rural (planificación, desarrollo didáctico y evaluación).
- Coordinación con la inspección educativa.

Módulo: Proyecto didáctico propio para el aula multinivel en el contexto rural

- Elaboración de un portafolios personal que recoja los materiales del proceso formativo de manera que el docente que se introduce en la escuela rural recoge los aprendizajes y las producciones contextualizadas a su aula, su centro y su comunidad.

Itinerario formativo y formadoras y formadores responsables:

- **Seminario de coordinación de formadores y formadoras:** Antes de iniciar el proceso se realiza un seminario en el que participan las formadoras y formadores que impartirán los módulos de formación de carácter teórico práctico con las tutoras y tutores de



centro que realizarán el acompañamiento de la maestra y el maestro en la escuela. Se realizará un trabajo para compartir significados, estrategias formativas, materiales didácticos de la formación, procesos de acompañamiento y evaluación. Es interesante que este espacio se pueda abrir a la inspección educativa.

- **Curso de formación básica:** En esta actividad formativa se profundizará desde una perspectiva teórico-práctica la totalidad de los módulos de la formación excepto el último, el de acompañamiento. Tratándose de una formación de profesorado capacitado para el ejercicio profesional la orientación será de reflexión y de construcción a partir de la propia práctica.
- **Seminario de contraste y construcción colaborativa entre iguales:** Las maestras y maestros en formación se constituyen en comunidad de práctica, de manera que puedan aprender y construir con sus iguales. Este trabajo horizontal permite una gran riqueza ya que se podrá conocer, contrastar y enriquecer prácticas de otros docentes que se introducen a contextos rurales diferentes del propio. Además de conocer otros entornos, organizaciones y modelos.
- **Acompañamiento personal del docente a partir de la tutorización de un maestro experto** –preferentemente del propio claustro o zona escolar rural- A partir de disponer de sesiones de tutoría que permitan el análisis de las prácticas y de la documentación pedagógica, sesiones de observación participante mutuas y el contraste de los elementos básicos de la formación al contexto concreto del aula del centro y de la zona escolar rural.

Temporalización:

El proceso formativo se desarrolla durante el primer curso académico en que la maestra o maestro trabaja en una escuela rural:

- **Seminario de coordinación de formadores y formadoras:** Se tendría que Debería realizarse previamente. Sería idóneo que se realizara el último trimestre del curso académico anterior, pero siendo difícil parece más realista que se programe para septiembre. Tendría una duración de 5 horas presenciales en un primer momento –final de curso o septiembre- y tendría 3 sesiones más de coordinación y seguimiento a final de cada trimestre. La coordinación será responsabilidad de un formador o formadora del curso de formación básica.
- **Curso de formación básica:** Se tendría que realizar Debería realizarse durante los dos primeros trimestres del curso – octubre a febrero- los módulos se organizarían de manera que el docente pueda entrar en contacto al principio con aquéllos que tengan a ver de manera más directa con la práctica docente. La orientación de esta formación ya se ha comentado que tendrá una clara orientación a la práctica con una sólida argumentación teórica. La duración de esta parte de la formación es de 30 horas, pudiendo ser de una modalidad semipresencial y ha de disponer de una plataforma digital. Se pueden plantear visitas a centros educativos rurales. Será impartida por formadores y formadoras expertos en escuela rural.
- **Seminario de contraste y construcción colaborativa entre iguales:** Se constituiría en la primera sesión del planeamiento de la formación. La propuesta sería que el grupo se constituyera en grupos reducidos de 5-8 personas que permita para facilitar el trabajo

entre iguales, En esta sesión se tendrían que constituir en función de las necesidades, intereses, contextos de trabajo... y acordar las primeras bases de funcionamiento. La coordinación la llevarían a cabo sus integrantes. En cada sesión de formación presencial se dejaría un tiempo de trabajo en seminario y tendría una plataforma digital. Este espacio serviría para compartir experiencias, contrastar criterios y conocer otras realidades educativas rurales. De estos trabajos podrían surgir visitas pedagógicas.

- **Acompañamiento personal del docente a partir de la tutorización de un maestro experto.** Este acompañamiento se llevará a cabo durante el curso escolar mediante sesiones mensuales –si es necesario pueden haber más-, observaciones mutuas y las que puedan considerar.

Evaluación:

- **Autoevaluación:** El proceso formativo requiere de una evaluación del propio docente sobre la utilidad de la formación para contextualizar las propias competencias docentes para el ejercicio en escuelas y entornos rurales. El portafolio personal será un instrumento para documentar esta evaluación de crecimiento personal.
- **Coevaluación:** Entendiendo la evaluación como proceso de mejora se promoverá procesos de evaluación entre iguales.
- **Evaluación de formadoras y formadores:** Los formadores y formadoras realizarán la evaluación de los procesos de mejora en la contextualización de competencias y en la aplicación de las propias prácticas docentes de manera acorde a las bases pedagógicas de la escuela rural.
- **Evaluación de la maestra o maestro acompañante:** El tutor o tutora en el centro educativo realizará una evaluación durante el proceso y al final de curso sobre la aplicación práctica en el aula rural de todo el proceso formativo propuesto.

7.7 PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL EN PORTUGAL

En Portugal, la formación inicial del profesorado está garantizada por las Escuelas de Educación Superior que otorgan el máster en enseñanza en los niveles de educación desde preescolar hasta secundaria (3 + 2 años). Esta capacitación está dirigida al desarrollo de conocimiento disciplinario y de una práctica educativa basada en la investigación. Aparentemente, esta capacitación es de carácter generalista, y no se centra en las especificidades territoriales de la práctica educativa. De hecho, una consulta de los planes de estudio de las principales Escuelas de Educación Superior responsables de la formación inicial del profesorado revela la ausencia de cursos / unidades curriculares centradas específicamente en el tema del territorio y / o de la

educación rural en particular (sin excluir la posibilidad de que esta temática se incluye en cursos generales).

A quien va dirigido

A estudiantes de los Grados de Maestros de Educación y postgrados.

Objetivos generales

- Conocer la dimensión territorial de la ruralidad y de la escuela rural
- Desarrollar competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural.
- Desarrollar saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural.
- Desarrollar actitudes propias para los procesos de enseñanza para la escuela rural.

Contenidos

- I. Contenidos de valores positivos relacionados con la educación rural

Importancia del territorio rural como factor,

- De la identidad cultural.
- Ecología.
- Lucha contra la despoblación.
- Inserción.
- Bienestar.
- Estética/Paisaje.
- Sostenibilidad.

- II. Competencias²⁴


1. Competencias de utilización de métodos de evaluación pedagógica

1. Evaluación de aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural.
2. Evaluación de los conocimientos de los estudiantes sobre la cultura local.

2. Competencias profesionales

1. Inclusión de las necesidades del territorio rural en el diseño de proyectos de innovación escolar.
2. Llevar a cabo acciones de desarrollo profesional relacionadas con las necesidades formativas detectadas.

²⁴ En orden descendente de prioridad (los grupos de competencias y las competencias de cada grupo) considerando la diferencia entre el dominio y la valorización de cada competencia por parte de los maestros que responderán al cuestionario (en los casos en que la diferencia era igual, la media del dominio se tomó como criterio, es decir, la competencia con la media de dominio inferior fue el priorizado)

- 
3. Participación docente en proyectos relacionados con el territorio rural.
 4. Consideración de las necesidades del territorio rural en la planificación de maestros.
 5. Identificación de necesidades formativas personales en relación con el territorio rural.
 6. Consideración de las características culturales del territorio rural en la planificación del profesorado.
3. Habilidades de relación escuela-comunidad
1. Participación de la comunidad local en el diseño del modelo escolar, incorporando sus expectativas.
 2. Desarrollo cultural del territorio rural.
 3. Participación de las familias en actividades extracurriculares.
 4. Participación de la comunidad local en actividades extracurriculares.
 5. Uso de la escuela como espacio cultural de la comunidad local.
 6. Compromiso con las iniciativas socioculturales de la comunidad.
 7. Establecimiento de procesos de participación de las familias-comunidad en la escuela y viceversa.
4. Competencias para el uso de metodologías de enseñanza
1. Elaboración de materiales curriculares con la participación de agentes del territorio rural.
 2. Promoción de la investigación estudiantil relacionada con el territorio rural local.
 3. Uso de los recursos que ofrece el territorio rural (natural, material, social y cultural).
 4. Realización de actividades complementarias con estudiantes, que salen del territorio rural.
 5. Establecimiento de relaciones entre experiencias previas de estudiantes relacionados con el territorio rural y nuevos aprendizajes.
 6. Consideración de las características del territorio rural en la organización de los espacios y horarios de la escuela.
 7. Incorporación de las TIC para promover el conocimiento del territorio rural.
 8. Promover el conocimiento de la cultura local de los estudiantes.
 9. Relación de contenido que se enseña con realidad territorial inmediata.
 10. Participación en la escuela de agentes comunitarios locales.
 11. Uso de las TIC como elemento de comunicación entre los agentes rurales.
5. Competencias para determinar objetivos y selección de contenidos didácticos
1. Sensibilización de los alumnos a las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible del territorio rural.

2. Desarrollo en el conocimiento de los estudiantes sobre la diversidad cultural del territorio rural.
3. Relación de los contenidos con el conocimiento previo de los estudiantes sobre la cultura del territorio rural.
4. Desarrollo en estudiantes de apreciación crítica de los valores de su territorio rural.

III. Saberes²⁵

1. Saberes sobre el patrimonio cultural e industrial

1. Patrimonio cultural móvil no artístico local (monedas, armas o manuscritos, etc.).
2. Patrimonio cultural subterráneo/subacuático local (ruinas, restos de barcos, etc.).
3. Patrimonio artístico móvil local (pinturas, esculturas, artesanías, instrumentos musicales, ropa o rodilla, etc.).
4. Patrimonio cultural inmóvil local (arquitectura, monumentos o sitios arqueológicos, etc.).
5. Patrimonio industrial local.

2. Conocimientos sobre idiomas y artes

1. Teatro local.
2. Literatura local (cuentos, canciones o poemas).
3. Habilidades relacionadas con la artesanía local.
4. Proverbios locales.
5. Bailes locales.
6. Música local.


3. Conocimientos sobre la naturaleza y el medio ambiente

1. Flora y fauna local.
2. Ecología local (preservación del medio ambiente).
3. Patrimonio natural local (sitios naturales como paisajes, formaciones físicas, biológicas o geológicas).
4. Patrimonio agrícola, forestal y de pastoreo local.

4. Conocimiento sobre las tradiciones locales

1. Mitología local (leyendas, mitos o enigmas).

²⁵ En orden descendente de prioridad (los grupos de saberes y los saberes de cada grupo) considerando la diferencia entre el dominio y la valoración de cada saber por parte de los maestros que responderán al cuestionario (en los casos en que la diferencia era igual, la media del dominio se tomó como criterio, es decir, el saber con la media de dominio inferior fue el priorizado).

- 
2. Juegos locales.
 3. Rituales locales.
 4. Creencias locales.
 5. Tradiciones gastronómicas locales.
5. Conocimiento sobre la organización social
1. Instituciones locales encargadas de la protección del medio ambiente.
 2. Instituciones locales no culturales.
 3. Prácticas sociales locales.
 4. Instituciones culturales locales.
 5. Organización social local.
 6. Administración local.
 7. Eventos festivos locales.

Actividades de formación

En contexto rural:

- Visitas.
- Proyectos comunitarios.
- Observaciones participativas.
- Estancias.
- Mentorías.
- (...)

En la Escuela Superior:

- Seminarios.
- Unidades de programación.
- Investigaciones en el medio.
- Observaciones participativas.

Modalidades de evaluación

Evaluación formativa y formadora en relación con las actividades de formación.

Modalidades de implementación

- Cursos asignaturas troncales obligatorias.
- Prácticas en escuelas rurales.
- Cursos asignaturas optativas.

- Conferencias.
- Talleres prácticos.
- Seminarios.
- Trabajo final de Grado/Postgrado/memoire de recherche.

Formadores/agentes intervinientes exteriores (invitados)

- Profesores de universidad.
- Profesores de universidad sensibles/especializados educación rural.
- Maestros rurales expertos.
- Administración.
- Personas de la comunidad local.

7.8 PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE EN PORTUGAL

En Portugal, la formación continua de los docentes está garantizada por entidades (por ejemplo, escuelas de educación superior) y formadores (por ejemplo, maestros o postgraduados en el campo de la educación) acreditados por el Ministerio de Educación, a través de un departamento propio ("Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua" - CCPFC). Esta formación continua está garantizada por acciones acreditadas y evaluadas por el CCPFC, de iniciativa libre y propuestas por esas entidades y formadores. Según lo regulado, estas acciones, son dirigidas en beneficio del aprendizaje a través de la promoción de la calidad de la educación y pueden ocurrir en diferentes modalidades de formación (ver modalidades em baixo).

A quien va dirigido

Al profesorado en general, maestros en activo en escuela rural.

Objetivos generales

- Capacitar al maestro para que conozca la ruralidad y la escuela rural y sea un agente educativo en el territorio rural.
- Desarrollar actitudes propias para los procesos de enseñanza para la escuela rural.
- Desarrollar competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural.
- Desarrollar saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural.

Contenidos

Valores transversales relacionados con la ruralidad y la educación rural

1. Riqueza de la diversidad: edades, culturas, realidades familiares, capacidades, habilidades, intereses.

2. Valor de lo relacionamiento interpersonal: proximidad afectiva, clima de confianza, las emociones en un contexto de aprendizaje, relación intergeneracional.
3. Valor de la red comunitaria: interacción, participación en la comunidad (reactiva i proactiva), permeabilidad, dinamización cultural en el territorio, identidad socio cultural
4. Valor del territorio: cultura, ecología, lucha contra la despoblación, paisaje, sostenibilidad.

Competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural local

- Competencias de planificación docente y desarrollo y proyectos escolares que cumplan con el contexto rural local.
- Competencias de determinación de objetivos y selección de contenidos didácticos que promuevan el aprendizaje sobre/en relación con el contexto rural local.
- Habilidades pedagógicas movilizando el aprendizaje activo y una relación entre los contenidos curriculares y el contexto rural local.
- Habilidades de empleo de métodos de evaluación pedagógica de aprendizaje relacionados con el contexto rural local.
- Habilidades para interactuar con las familias y la comunidad local.
- Habilidades para obtener conocimientos sobre las características del territorio rural local.

Saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural local

- Conocimiento de idiomas locales.
- Conocimiento de tradiciones y artes locales.
- Conocimiento sobre la organización social local.
- Conocimiento de la naturaleza y de lo ambiente local.
- Conocimiento sobre el patrimonio cultural y industrial local.

Modalidades de formación

- Cursos de Formación.
- Talleres de Formación.
- Círculos de Estudio.
- Prácticas.
- Proyectos.

Modalidades de evaluación

- Evaluación formativa y formadora en relación con las actividades de formación.

- Evaluación de procesos y resultados con la participación del propio profesorado implicado en la formación.

Formadores/agentes intervinientes exteriores

- Maestros rurales con experiencia en escuela rural (formadores acreditados)
- Formadores acreditados en escuela rural
- Profesores de ensino superior acreditados especializados em educación rural
- Administración (como agentes intervinientes exteriores)
- Personas y entidades de la comunidad local (como agentes intervinientes exteriores)

Implementación (ejemplo)

Curso de formación Enseñanza en Contexto rural (12 horas – Máximo 30 maestros)

Objetivos

Actualizar, ampliar y profundizar conocimientos científicos y pedagógicos-didácticos y competencias profesionales especializadas relacionadas con la educación en zonas rurales.

- Desarrollar valores relacionados con la ruralidad y la educación rural.
- Desarrollar competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural local
- Desarrollar saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural local.

Contenidos

- Valores relacionados con la ruralidad y la educación rural.
- Competencias pedagógicas en relación con las características del territorio rural local
- Saberes pedagógicos en relación con las características del territorio rural local.

Método de entrenamiento

- Exposición de información.
- Ejercicios prácticos para la planificación y prueba de habilidades docentes.
- E-learning.

Evaluación

Presentación de un proyecto para la implementación de las habilidades de enseñanza de trabajo.

7.9 PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL EN AQUITANIA

Nombre de la formación

¿Como explotar los recursos del territorio en el marco de la programación escolar?

A quin va dirigida

La formación va dirigida a los estudiantes en formación inicial de Màster de Enseñanza, Educación y Formación del INSPE de Aquitania de la Universidad de Buerdeos (1^{er} y 2^{do} grado. CPE).

Objetivos de la formación

- 1) Desarrollar la competencia «establecer un diagnóstico territorial de recursos del territorio donde se ejerza el ejercicio profesional tiene fines de explotación pedagógica» para los maestros rurales.
- 2) Desarrollar los conocimientos de los maestros y maestras relativos a los recursos presentes y explotables de los territorios rurales.
- 3) Desarrollar la competencia «ser capaz de construir la transposición didáctica del potencial de los recursos identificados en un territorio»:
 - a) Promoviendo el acercamiento a dichas competencias desde la programación.
 - b) Usando todas las herramientas posibles: cuadro de contenidos disciplinarios, miradas transversales a los programas de escuela («educación en»).

El cuadro teórico sobre el que se basa la información es el siguiente (Figura 8):

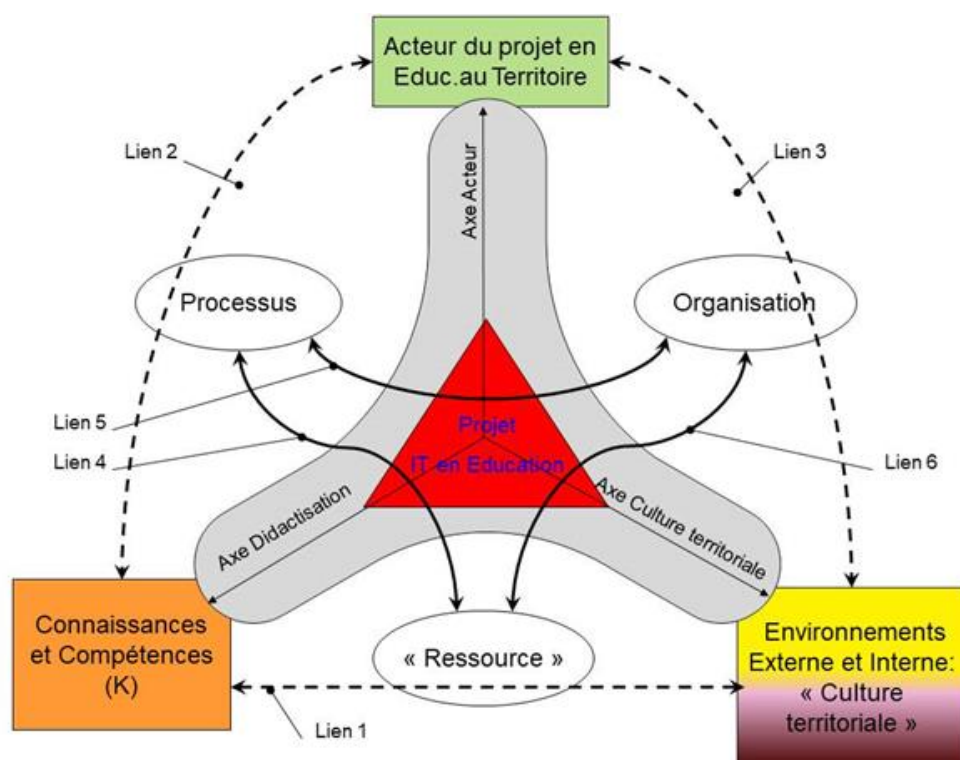


Figure 8. Modèle d'Intelligence Territoriale (IT) en Education au Développement Durable (Dessagne, 2016).

Contenido de la formación:

Las etapas de la formación responderán a las fases que se muestran a continuación (figura 9):

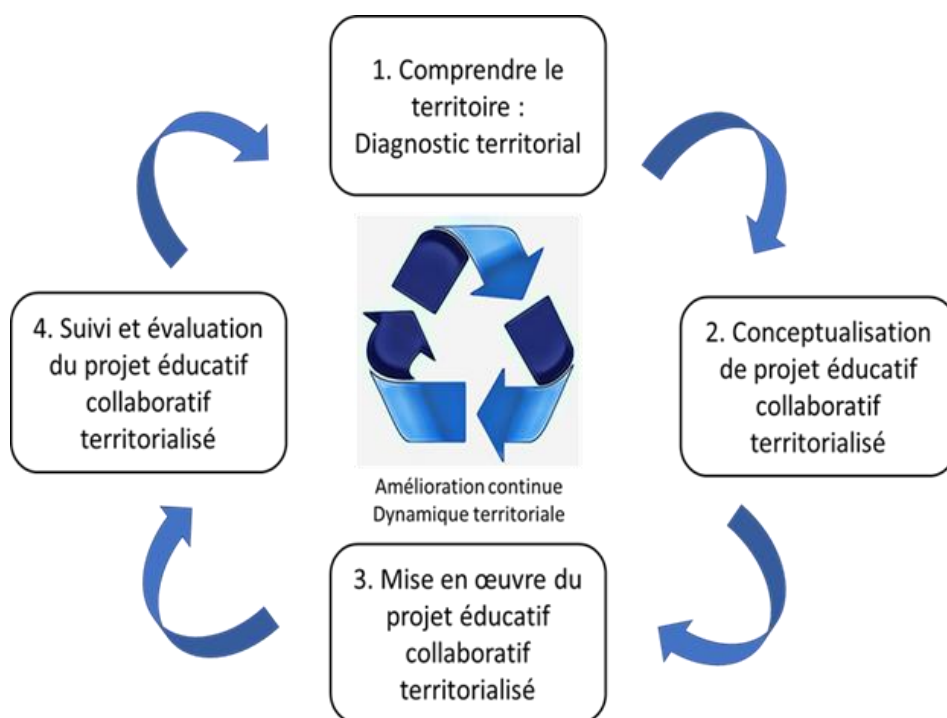


Figure 9. Les 4 étapes de la démarche d'opérationnalisation du modèle IT (Dessagne, 2016)

NDLR: este dispositivo se ha experimentado en el departamento de Lot et Garonne, en el marco de una estada larga de FC alrededor de la educación y el patrimonio y explotado en FI els año siguiente con una participación de 25 funcionarios en prácticas.

El conjunto del dispositivo se ha coordinado por:

- La Entidad competente de la Formación Permanente (Servicios departamentales de la Educación Nacional de Lot et Garonne, SDDEN).
- La Entidad competente de la Formación Inicial (Instituto Superior de Profesorado y Educación, INSPE que sustituye a las Escuelas Superiores de Profesorado y Educación, ESPE).

El dispositivo se ha realizado con la puesta en marcha de un partenariado con los actores de los campos convocados (educación y patrimonio, educación y medio ambiente, educación y sostenibilidad).

En Lot et Garonne algunos actores son inevitables (Servicio del Patrimonio del Consejo Departamental de Lot et Garonne, red de museos del departamento, asociaciones de educación, patrimonio, medio ambiente y desarrollo sostenible, asociaciones no formales como la de Educación Popular, etc).

Actividades de formación (puesta en marcha de los objetivos de formación)

Objetivo 1:

El inicio de la construcción del marco metodológico del diagnóstico territorial será abordado a partir de una aproximación socioconstructivista:

- ¿Que preguntas debo ponerme para llegar a identificar los recursos de mi territorio? (Dispositivo de Brain Storming).

- ¿Como inventariar y estructurar el conjunto de recursos?: trabajo de campo, explotación de datos ya generados (bases de datos patrimoniales y medioambientales, ¿como verificar la validez de las bases de datos?), producción cartográfica de recursos a escala territorial.

Objetivo 2:

Para este objetivo, la modalidad prevista de permitir incluir la concepción individual del proyecto pedagógico que usará los recursos territoriales:

- ¿Como construir el traspaso didáctico y pedagógico?: A partir de un cuadro matricial que ponga en evidencia los vínculos entre los recursos y los programas; Orientación de las opciones pedagógicas posibles a partir de aproximaciones pluridisciplinarias, interdisciplinarias, etc.

Objetivo 3:

Para este objetivo, el acompañamiento de las personas en formación debe ser individualizado y debe permitir verificar que los recursos identificados son efectivamente explotables dentro del marco pedagógico previsto.

Etapa 4, cronología del proyecto de formación

El seguimiento del proyecto (inicio de la mejora continua y validación de las condiciones de la transferibilidad del proyecto = modelización) se puede llevar a cabo mediante una interfaz de intercambio, que puede permitir, de manera síncrona y asíncrona, proponer elementos de regulación y/o de modificación si es necesario. Las herramientas tipo ENT profesionales y/o institucionales serán solicitadas.

Modalidades de evaluación

Evaluación formativa y evaluación continua ligada con las actividades de formación.

Prácticas de formación mediante estancias en escuelas.

Proyecto de formación orientado: memoria de investigación.

Modalidades de implementación

Cursos magistrales y trabajos dirigidos.
Jornadas de trabajo sobre escuela rural.
Visitas de escuela rural y talleres prácticos con maestros y maestras rurales.
Trabajos prácticos de formación dentro de la escuela rural.

Formadores (INSPE y Rectorado) y/o formadores asociados

Profesorado y conferenciantes universitarios.
Profesorado asociado de la universidad expertos en educación rural.
Profesorado de escuelas que sean formadores y/o maestros de escuela expertos.

Personal de la administración (consejeros pedagógicos, IEN).
Personas de la comunidad educativa.

7.10 PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE EN AQUITANIA

A quién va dirigida

A personas que participan en la formación inicial y/o en la formación permanente de profesorado:

- Profesores con puesto en la universidad y en una INSPE.
- Conferenciantes y profesores de universidades que colaboran con la INSPE.

Profesores de escuelas formadoras, consejeros pedagógicos departamentales, etc., que serán dirigidos a:

- Enseñar sobre temáticas específicas de la escuela rural,
- Efectuar acciones de formación y de acompañamiento de los maestros que empiezan en una escuela rural,
- Desarrollar procesos de consejos pedagógicos en las escuelas rurales,
- Formar parte en la formación de equipos pedagógicos de su territorio,
- Coordinar el proceso de creación y de desarrollo profesional por la vía de una red educativa de escuelas rurales.

Objetivos de la formación

- Adquirir competencias específicas sobre la escuela rural: territorio y ruralidad, explotación de recursos rurales con fines educativos, clases multinivel y organización de una escuela rural.
- Adquirir capacidades pedagógicas y didácticas para estar en condiciones de adaptar las competencias y los saberes relacionados con la escuela rural a modalidades de formación diferentes.
- Apropiarse de una cultura de formación cruzada y de una mirada holística que permitan transmitir valores educativos, humanos y contextuales de la escuela rural con el objetivo que sean una realidad en las actividades de formación.
- Desarrollar un recorrido profesional como formador en el proceso de cambio y mejora de la escuela rural, según las capacidades y los intereses personales.

Contenido de la formación

Dimensión territorial:

- Estrategias de formación para introducir el territorio rural como un eje de conocimiento y de acción y como un soporte al desarrollo de cursos y proyectos educativos.
- Estrategias de formación para desarrollar las competencias del maestro en lo que concierne al lugar de la escuela rural en el territorio (de manera social y cultural).

Aulas multinivel:

- Estrategias formativas para el trabajo en aulas multinivel:
 - Organización del aula multinivel.
 - Personalización de los aprendizajes, diferenciación.
 - Metodologías de trabajo en el aula.
 - Tutoriales para el trabajo por parejas.
 - Trabajo en equipo (estrategias colaborativas de los maestros rurales).

Organización de la escuela rural:

- Estrategias formativas para la organización de la escuela rural:
 - Liderazgo pedagógico.
 - Organización del aula multinivel.
 - Competencias profesionales relacionadas con la dimensión territorial.
 - Trabajo cooperativo y colaborativo e los maestros.
 - Proyectos comunitarios.
 - Trabajo a través de una red de escuelas rurales.

Formación de maestros:

Estrategias metodológicas para la formación de maestros adaptadas a las diferentes modalidades.

Actividades de formación

Sobre el terreno (en el contexto de una escuela rural):

- Visitas de escuelas rurales con tipologías diferentes.
- Estadas de observación / inmersión en escuelas rurales.
- Análisis de prácticas, metodologías y organizaciones.
- Análisis de procesos de formación de maestros.
- Prácticas de formación (para el formador).
- Proyectos de formación.
- Tutoraje.

En las sedes departamentales o en la INSPE:

- Actividades para profundizar en el contenido de la formación.
- Actividades de reflexión sobre la práctica educativa y la formación de maestros.
- Actividades cooperativas de construcciones colectivas de conocimiento y de propuestas de formación.
- Actividades de elaboración de proyectos y procesos de formación contextualizados.
- Etc.

Modalidades de evaluación

Evaluación formativa (decisiones tomadas por el maestro) ligadas con las actividades de formación.

Prácticas de formación de maestros.

Proyecto de formación orientado relativamente al itinerario profesional de formación.

Modalidades de puesta en práctica

Cursos magistrales y trabajos dirigidos.
Conferencias
Jornadas de trabajo sobre escuelas rurales.
Talleres prácticos.
Seminarios.
Grupos de Trabajo.
Trabajos prácticos de formación en una escuela rural.
Visitas de escuelas rurales.

Formadores (INSPE y Rectorado) y/o formadores asociados

Profesores y maestros conferenciantes de la universidad.
Profesores asociados de la universidad expertos en educación rural.
Profesores de escuelas formadores y/o profesores de escuela expertos.
Personal de la administración (consejeros pedagógicos, IEN, etc.).
Personas de la comunidad educativa.

8 EPÍLOGO

El proyecto tenía como objetivo principal proponer un plan de formación permanente y unas propuestas de formación inicial para cubrir las necesidades competenciales de los maestros y maestras rurales.

Para ello se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las competencias del docente rural para llevar a cabo su función formativa y las competencias que tiene como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural.
2. Determinar los saberes educativos latentes en la escuela y/o en el territorio que permiten impulsar desde la escuela la dimensión territorial.
3. Elaborar las bases que orienten el diseño de planes de formación inicial y permanente para los docentes rurales y presentación pública del proyecto en cada estado socio.


En lo que respecta a los objetivos 1 y 2, las principales conclusiones se derivan de los resultados obtenidos gracias a la administración de los cuestionarios y el análisis de las buenas prácticas.

De este modo, de los cuestionarios conviene destacar lo siguiente:

- a) Las competencias y los saberes identificados en los catálogos son pertinentes y significativos. Este hecho se deduce de los elevados índices de coherencia interna obtenidos tras analizar las respuestas de los maestros y maestras rurales, tanto a nivel territorial como general. Por otra parte, estos resultados también confirman la pertinencia de los marcos de referencia que se tuvieron en cuenta para la confección del catálogo de competencias (Proyecto Tuning, 2000) y de saberes (Definición de los patrimonios materiales e inmateriales de la UNESCO).
- b) Todos estas competencias y saberes son valorados por los maestros rurales encuestados como necesarios y relevantes para la formación específica de estos docentes. Este hecho está en plena concordancia con lo expresado por la Comisión Europea (2005, 2007) a la hora de identificar y definir las competencias y procesos necesarios para una formación del profesorado de calidad capaz de ejercer su función docente y social en cualquier contexto educativo.
- c) Las competencias y saberes que, en lo que respecta al grado de dominio, han sido valoradas con puntuaciones bajas deben tenerse en cuenta en las propuestas formativas destinadas a capacitar a estos maestros y maestras rurales. Este hecho confirma lo establecido por la Comisión Europea (2007) al considerar que las propuestas formativas deberán de adaptarse a las características del contexto, de los enseñantes y de las necesidades formativas de cada estado miembro.
- d) Finalmente, al considerar las diferencias entre la relevancia y el dominio de las competencias y los saberes, se constata la necesidad de enfatizar la necesidad de articular planes de formación que tengan en cuenta la dimensión territorial. Este hecho corrobora lo expresado en el marco teórico de este proyecto al considerar la necesidad tener en cuenta las particularidades del ecosistema en el cual los docentes en formación y en ejercicio llevan a cabo su función docente y social.

Por otro lado, en lo que respecta a la vinculación de las competencias y los saberes en las fichas de buenas prácticas analizadas:

- a) Todos los ámbitos competencias y de saberes identificados en los sendos catálogos elaborados para este proyecto de investigación también están representados en las buenas prácticas analizadas en cada territorio. Al igual que en el caso de los cuestionarios, este hecho también permite confirmar la pertinencia y utilidad de los referentes teóricos utilizados a la hora de confeccionar sendos catálogos: el Proyecto Tuning (2000) y la definición de los patrimonios materiales e inmateriales de la UNESCO.
- b) Todas las fichas de buenas prácticas analizadas suelen vincular un mayor número de competencias profesionales que de saberes ligados a la dimensión territorial. Este hecho podría guardar relación con la dificultad de los diferentes sistemas educativos europeos a asimilar el concepto competencia y, por extensión, a implementar la formación por competencias desde un enfoque epistemológico y metodológico adecuado (Mulder, Weigel & Collings, 2008; Comisión Europea, 2012).

- 
- c) En lo que respecta a las competencias, a pesar del número excesivo que se suele tener como referente, puede decirse que su vinculación es pertinente y se corresponden con la temática y el propósito que se aborda en cada una de las buenas prácticas seleccionadas en cada territorio.
- d) En todos los casos, las competencias pertenecientes al ámbito programación son las más referenciadas en las buenas prácticas. A continuación, les sigue el ámbito competencial relación escuela-territorio y el profesional. Este hecho, se correspondería con los requerimientos curriculares que demandan una mayor dedicación de los maestros a diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas en el aula. orientadas al desempeño de las competencias más instrumentales (Comisión Europea, 2012).
- e) En lo que respecta a los saberes, salvo en el caso francés, el ámbito más reiterado se corresponde con el de las lenguas, tradiciones y artes. Según la definición de los patrimonios materiales e inmateriales de la UNESCO, este hecho se explicaría porque este tipo de saberes son los que tienen una mayor incidencia en el fomento de la identidad y sentido de pertinencia al territorio.


Con respecto al objetivo 3, elaborar las bases que orienten el diseño de planes de formación inicial y permanente para los docentes rurales, en general todos los maestros consideran prioritaria la introducción de competencias pedagógicas, de programación y relacionadas comunidad-escuela; como también lo importante de determinados saberes sobre lenguas, tradiciones, artes locales, organización social, naturaleza y entorno y patrimonio cultural e industrial; aún así, los maestros rurales priorizan las competencias por encima de los saberes, algunos de los cuales, consideran que no son imprescindibles en la formación inicial y permanente.

Las bases pedagógicas y organizativas que deben orientar el diseño de los planes de formación inicial y permanente de los maestros rurales se han obtenido, a partir de los resultados de los cuestionarios y del análisis de las buenas prácticas. De este modo conviene destacar lo siguiente en relación con los cuestionarios:

- Es necesario incluir competencias y saberes ligados a la dimensión territorial. Teniendo en cuenta que los resultados de los cuestionarios muestran diferencias en cuanto a su prioridad, en estos planes de formación se debe incidir en aquellas competencias y saberes que en cada territorio han sido menos valorados en cuanto al dominio y mayor valorados en lo que respecta a su relevancia.

De la misma manera, y como se puede comprobar en la propuesta de formación inicial y permanente de cada una de las regiones que han sido muestra de estudio, que las competencias y saberes vinculadas con el territorio, con la realidad territorial, con el uso de los recursos que ofrece el territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales), así como la introducción e implicación de los principales actores de la comunidad local en los proyectos escolares, son las más valoradas por lo que respecta a su relevancia. Son competencias requeridas por los maestros, y como ya mostraba Oliver-Trobam et al. (2015) deben ser los componentes básicos para una política de calidad en la formación de maestros.

En relación a aquellas competencias y saberes menos valoradas en cuanto a su dominio, los maestros rurales no las consideran innecesarias para su formación; son competencias y saberes profesionales imprescindibles para el desarrollo de su profesión y deben también ser incluidas en el diseño de los planes de formación; a pesar de las prioridades que se muestran en cada



región, se hace distinguible que Aragón y Cataluña prioricen los mismos saberes, siendo las lenguas y artes las priorizadas en primer, segundo y tercer lugar, naturaleza y entoro en cuarto y organización social en último término; mientras que Alto Alentejo y Aquitania prioricen patrimonio cultural e industrial en primer lugar.

En la figura 7 del capítulo 2 del presente trabajo, se muestran claramente los elementos constitutivos del ecosistema de un maestro y de sus alumnos y los espacios de interacción entre estos elementos; ello es relevante en cuanto a que a pesar de que determinadas competencias y saberes sean más dominantes a priori por el maestro, éste necesita comprender las singularidades propias de las interacciones que se producen en un proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado y de una práctica pedagógica en una escuela rural, con influencia directa o indirecta de la dimensión territorial.

En cuanto a las buenas prácticas, conviene destacar lo siguiente para su incorporación en los planes de formación inicial y permanente:

- a) Conocimiento y dominio de procedimientos de programación flexible de carácter internivelar e interdisciplinar.
- b) Conocimiento y dominio de estrategias activas y participativas para fomentar el conocimiento del patrimonio social y cultural territorio entre alumnado y miembros de la comunidad educativa y local.
- c) Conocimiento y dominio de estrategias para implicar a las familias y agentes educativos externos en el diseño, la implementación, evaluación e institucionalización de proyectos educativos centrados en el territorio.
- d) Conocimiento y análisis de buenas prácticas que desempeñan con éxito la movilización de competencias y saberes relacionados con la dimensión territorial.

Las buenas prácticas han destacado y afianzado elementos clave de la práctica pedagógica en la escuela y el aula rural, como son la flexibilidad de la programación, el uso de estrategias didácticas no sólo para el trabajo internivelar e interdisciplinar dentro del aula sino también para el diseño y desarrollo de proyectos educativos ligados a la dimensión territorial. La agrupación de escuelas rurales, grupos educativos y el desarrollo de dispositivos pedagógicos que responden a las necesidades reales de las escuelas facilitan este trabajo como se muestra en el capítulo 2 de este trabajo, sobre la escuela rural en España, Francia y Portugal.

Tal y como se deduce del marco teórico y del desarrollo específico de esta investigación los planes específicos de formación inicial y permanente deben ser diseñados teniendo en cuenta las características sociales educativas y políticas de cada región. En concreto al modo en como se gestiona y organiza la educación rural en cada una de ellas.

Aún así, se han incorporado, en la propuesta de formación inicial, valores transversales relacionados con la ruralidad y la educación rural. Estos valores relacionados con las competencias y los saberes parten del concepto mismo de competencia, en cuanto que presenta una capacidad para movilizar una gran cantidad de recursos cognitivos en determinadas situaciones, siguiendo a Pwerrnoud (2004) y en cuanto a que no es por si misma una actitud ni un valor, pero en cambio es eficiente para activar valores y actitudes en el desarrollo de la práctica profesional.

9 BIBLIOGRAFÍA

9.1 RURALIDAD

- Acosta, I. L. (2008): The paradigm of new rurality as the axis of public policies. What can we expect? MPRA Paper, Nº 10042. [En línea]. [Fecha de consulta: 22/11/2008]. <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/10042>.
- Aldomà, I. (2009 y 2015). Atles de la nova ruralitat. Fundació Món Rural. Lleida, 2009 y 2015.
- Amorós Ros, J. y Planas, M. (2004). Construcción de la ruralidad en zonas periurbanas y rurales de la provincia de Barcelona. Aplicación piloto en las comarcas interiores. En Actas del XII Coloquio de Geografía Rural de la AGE (Grupo de Geografía Rural) ¿Qué futuro para los espacios rurales? (pp. 463-476). León: Universidad de León.
- Cloke, P. J. (1977): An index of rurality for England and Wales. *Regional Studies*, II, pp. 143-152.
- Cloke, P. J. (2006). Conceptualizing Rurality. En Cloke, P; Marsden, T; Mooney, P. H. (eds), *The Handbook of Rural Studies*, London: Sage Publications.
- COM (88) 501 final. (1988). El futuro del mundo rural. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1997). Rural Developments, CAP 2000. Working Document. Eurostat.
- Direção-Geral do Ambiente da Comissão Europeia (2017). Avaliação da aplicação da legislação ambiental da UE Relatório sobre Portugal. Bruxelas: União Europeia. [En línea]. [Fecha de consulta: 20/06/2018]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX%3A52017SC0054>
- Dirven, R.; Echeverri, R.; Sabalain, C.; Rodríguez, A.; Candia, d.; Peña, C; Faiguenbaum, S. (2011). Hacia una nueva definición de rural con fines estadísticos en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas. P. 90.
- ESPARCIA, J. (2000): Las políticas de desarrollo: evaluación de resultados y debates en torno a sus orientaciones futuras. En GARCÍA, F. (coord): *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades* (págs. 267-309). Madrid, MAPA, Serie Estudios.
- Esparcia, J. y Noguera, J. (2001). Los espacios rurales en transición. En Romero, J., Morales, A., Salom, J. y Vera, F. (coords), *La periferia emergente, la Comunidad Valenciana en la Europa de las regiones* (pp. 343-371). Barcelona: Ariel.
- Hervieu, B. (2006) *Après un siècle d'exode rural: urbanisation des campagnes ou renaissance du rural ? Actes des séminaires de l'IHEDATE. Notes d'après l'exposé de Bertrand Hervieu.* [En línea]. [Fecha de consulta: 12/12/2008]. http://www.ihedate.com/generated/objects/ACTES%20SEMINAIRES/SEM1_ACTES_HERVIEU.htm.
- Instituto Nacional de Estatística (2018). Divisão Administrativa [En línea]. [Fecha de consulta: 20/06/2018]. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_cont_inst&INST=6251013&xlang=pt.
- Kayser, B. (1998): Reinventer la ruralité. Quelle place pour les agriculters. *Nouvelles Fonctions de l'Agriculture et de l'Espace Rural*. Paris, INRA, págs. 17-18.
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural.

- OCDE. (1994). Creating rural indicators for shaping territorial policy. París.
- Paniagua, A. y Hoggart, K. (2002). Lo rural, ¿hechos, discursos o representaciones? Una perspectiva geográfica de un debate clásico. *Globalización y Mundo Rural*, noviembre-diciembre (803).
- Reig, E., Goerlich, F. J. y Cantarino, I. (2016). Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local. Demografía, coberturas del suelo y accesibilidad. Bilbao: Fundación BBVA. Recuperado de www.grupobbva.com/TLFU/dat/DE_2016_IVIE_delimitacion_areas_rurales.pdf
- Rubio, P. (2010). Modelización de los cambios y evolución reciente del sistema rural español. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 54: 203-235.
- Rubio, P. y Guillén, J.A. (2007). El modelo territorial turolense. Apuntes para la Reflexión. En Rubio, P. y Sanz, A. (coords), *Investigación aplicada al desarrollo de territorios rurales frágiles*, págs. 39-72), Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Ruiz, N. y Delgado, J. (2008): Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista Eure*, Vol. XXXIV, Nº 102, págs. 77-95.
- Vanier, M (2005): Rural/urbain: qu'est-ce qu'on sait pas?. [En línea]. [Fecha de consulta: 04/01/2009]. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/75/95/PDF/Rural_urbain.pdf>
- Veiga, J. E. (2006): Nascimento de outra ruralidade. *Estudos Avançados*, v.20, n.57, págs. 333-353. [En línea]. [Fecha de consulta: 30/07/2008]. <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a23v2057.pdf>
- Wanderley, M. (2002): A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas; o rural como espaço singular e ator coletivo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 15, págs. 87-145.

9.2 ESCUELA

- ABÓS, P., BOIX, R., BUSTOS, A. (2014) Una aproximació al concepte pedagògic d'aula multigràu. *Guix*, 402, p.p. 12-17.
- Bernal, J. L., Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales. Zaragoza: Mira.
- BOIX, R. (2014) La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, nº. 24, pp. 89-97.
- BOIX, R. (2019) Currículum y escuela rural en Cataluña. *Revista Espaço do Currículo: Universidade Federal da Paraíba, Brasil*, v. 12. n. 1.
- Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, nº37, 13 octobre 2016, https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=107582.
- Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento (BOA de 17 de mayo).
- DOMINGO L., BOIX R. (2019) Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, n, 496, pp 84-89.
- Domingo, V (2013) Origen y evolución del Modelo CRA (Colegio Rural Agrupado). Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30429/DOC%20COMPLETO%20ESIS%205%20sept.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Duarte, A. M. & Figueira, A. I. (2017). La relación de los contextos de aprendizaje “abierto” versus “cerrado” con los abordajes de aprendizaje de los estudiantes rurales de primer ciclo, *Aula Abierta*, 45, 55-62. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.55-62>.
- Duarte, A. M., Cabrito, B., Figueira, A. I. & Monge, J. (2015). Teaching practices for passive and active learning in rural and urban elementary teachers. *Sisyphus: Educational Sciences Journal*, 3(2), 134-154.
- Ferraz, V. (2016). Envolvimento em atividades de apreciação, consumo e criação de arte em estudantes rurais e urbanos do 1.º ciclo. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/27386>.
- Figueira, A. I. (2017). Intenções, maneiras e ideias sobre o aprender na escola básica: abordagens à e conceções de aprendizagem em alunos do 1.º ciclo de escolaridade – relações com o contexto. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).
- Silva, J. A., Figueira, A. I. & Duarte, A. M. (2014). Aprender i ensenyar en una escola rural portuguesa: Testimonis del diari d'una mestra. *Guix – Elements d'Acció Educativa*, 402, 18-22.

9.3 COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS

- Aguerro, I. (2009). Complex knowledge and education competences. Geneve: UNESCO-IBE. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8_en.pdf.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernidad líquida*. Barcelona: Arcadia.
- Bolívar, A., & Moya, J. (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida. Retrieved from: <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/1065/1/LAS+COMPETENCIAS+BASICAS+-+ATLANTIDA.pdf>.
- Boyatzis, R.H. (1982). *The competent manager*. Londres: Willey.
- Buscà Donet, F., Ambròs Pallares, A., & Buset Burillo, S. (2017). Bibliometric characteristics of articles on key competences indexed in ERIC from 1990 to 2013. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 144–156. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281908>.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2007.11.003>.
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Retrieved from: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

- Comisión Europea. (2014). Horizon 2020 en breve. Unión Europea.
<https://doi.org/10.2777/80075> .
- De miguel, M. (2005): Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO.
- Dobber, M., Vandyck, I., Akkermanc, S., Graaffd, R., Beishuizen, J., Pilot, A., ... Vermunt, J. (2013). The development of community competence in the teacher education curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 346–363.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.718326> .
- Dorst K. and Cross N., "Creativity in the design process: co-evolution of problem–solution", *Design Studies*, Vol. 22, nº5, pp. 425–437, 2001.
- European Comission. (2012a). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxemborg: Publications Office of the European Union. Retrieved from:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf .
- European Comission. (2012b). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg, 20.11.2012 COM (2012) 669 final. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm .
- European Comission. Recommendation of the European Parliament and of The Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) (2006). Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> .
- European Comission. (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Education And Training. Brussels. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission. (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf .
- European Council. (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. Official Journal of the European Union. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF> .
- Flück C., « Compétences et Performance, une alliance réussie », Editions Demos, 2001.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (2010). Tuning educational structures in Europe. Tuning Educational Structures in Europe. <https://doi.org/10.1163/157007490X00133> .
- Halász, G., & Michel., A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x/pdf> .
- Lasnier, F. (2000): Réussir la formation par competencies. Montreal: Guérin.
- Le boterf, G.; Barzucchetti, S.; Vincent, F. (1993): *Cómo Gestionar la Calidad de la Formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marina, J. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona: Ariel.
- Mccelland, D. (1999): *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Moon, Y. L. (2007). Education Reform and Competency-Based Education. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 337–341.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>.
- Morin, E., Roger, E., & Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículo Y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–24. Retrieved from: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>.
- OCDE. (1994). *Redefinir el currículum: un enseñamiento para el XXIº siglo*. Paris: OCDE.
- OECD. (1999). *Measuring Student knowledge and skills*. Paris: OECD publications service.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection Of Key Competences*. Executive Summary. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Oliver-Trobat, M., Forteza, D., & Urbina, S. (2015). Análisis del perfil competencial del profesorado europeo. *Profesorado: Revista de Currículo Y Formación Del Profesorado*, 19(2). Retrieved from: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192COL3.pdf>.
- Pereda, S; berrocal, F y López, M. (2002): "Gestión de recursos humanos y gestión del conocimiento" en *Dirección y organización* (28): 43-54.
- Pérez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59–102). Madrid: Morata.
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (5ª). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ
- Prieto, J.M. (1997): *Competence*. Prólogo a Lévy-Leboyer, C.: *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000. pp. 7-23.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, cop.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993): *Competence at work*. Nueva York: John Wiley and sons, Inc.
- Stempfle J. Badke-Schaub P., "Thinking in design teams – an analysis of team communication", *Design Studies*, Vol. 23, nº5, pp. 473-496, 2002.
- Tedesco, J., Opertti, R., & Amadio, M. (2013). *The curriculum debate: why it is important today*. Geneva: UNESCO-IBE. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/curr_debate_ibewpci_10_en.pdf.
- Universidad de Deusto (2006): *Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje*. Documento interno.
- VAN BEIRENDONCK (2004): *Management des compétences. Évaluation, développement et gestion*. Bruxelles: De Boeck.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

9.4 BUENAS PRÁCTICAS

- Abdoulaye, A (2003). Conceptualisation et dissemination des « bonnes pratiques » en éducation : Essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet". En Braslavsky, C., Abdoulaye, A. y Patiño, M. I. *Developpement curriculaire et "Bonne pratique» en Éducation*. UNESCO, 2003. Consultado en 18-01-08. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf>.
- Boza, A. y Toscano, M.O. (2011). Buenas prácticas en integración de las TIC en educación. Ponencia: *VI congreso virtual de la Asociación Interuniversitaria de Investigación y Pedagogía*. AIDIPE. 1-39.
- Castillo, M (2015). *El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes: organización, funcionamiento y docencia*. Tesis Doctoral Universidad Pablo Olavide.
- Chickering A. W. y Gamson Z. (1987). *Seven Principles for Good Practise in Undergraduate Education*. American Association for Higher Education Bulletin (march): Washington, DC.
- Chickering, A. W y Gamson, Z. (Eds) (1991). *New Directions for Teaching and Learning, Aplying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New York: Jossey-Bass.
- De Pablos, J. y González, T. (2007). *Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en TIC: Sus desarrollos en el ámbito autonómico*. II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento. 7-10 marzo: Granada. Edición digital, ISBN: 978-84-690-9812-7.
- De Pablos, J., Colás, P. y Villarciervos, P.(2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. En De Pablos, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11(1) pp. 180-202. Disponible en: http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5842/5868.
- Departament d'Ensenyament (2015) Portal Xarxa Telemàtica de Catalunya <http://xtec.gencat.cat/ca/inici/>
- Epper, R. y Bates, A.W. (2004): *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Educación y Sociedad Red.
- Fernández, M.J (2014). Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. *Participación educativa* 3(5), pp. 93-102.
- Hernández, A. (2001) *Evolución de las buenas prácticas españolas*. Disponible en: <http://habitat.ag.upm.es>.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Marqués, P. (2002). Buenas Prácticas Docentes. Disponible en: <http://peremarques.net/actodid3.htm>
- Martínez, C. (2008). *Evaluación de programas. Modelos y Procedimientos*. UNED. Madrid.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. España (2018). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, de 28 de agosto de 2018, por la que se convoca el Concurso Nacional de Buenas Prácticas en centros docentes*

educativos que impartan enseñanzas no universitarias del sistema educativo español correspondiente al año 2018.

- Pérez, G. (2011): Buenas prácticas en las universidades para adultos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, pp. 207-226.
- UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Programa MOST (Management of Social Transformations)*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), pp.17-42. Disponible en <http://redaberta.usc.es/redu>.

9.5 FORMACIÓN

- Agrupados de Educación General Básica. (BOE 9 de enero 1987).
- Amiguiño, A. (2008). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernal, J. L., Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- Canário, R. (2000). *A Escola no Mundo Rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo*. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, 121-139. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-7-Canário.pdf>.
- Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento (BOA de 17 de mayo)
- Domingo, V (2013) *Origen y evolución del Modelo CRA (Colegio Rural Agrupado). Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30429/DOC%20COMPLETO%20TESIS%20sept.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Duarte, A. M. & Paasimaki, J. (no pelo). Learning modes in multigrade education.
- Duarte, A. M., Cabrito, B., Figueira, A. I. & Monge, J. (2015). Teaching practices for passive and active learning in rural and urban elementary teachers. *Sisyphus: Educational Sciences Journal*, 3(2), 134-154. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/7891>.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril sobre Educación Compensatoria (BOE de 11 de mayo).
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales

9.6 CONCLUSIONES

- European Commission. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf.

- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículo y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–24. Retrieved from: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>.

10 ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Tamaño de un municipio para ser considerado «rural» por país.....	18
Tabla 2: Evolución de la población española en función de las categorías territoriales.....	22
Tabla 3: comparativa de las especificidades de la escuela rural en cada zona de estudio.	28
Tabla 4: Descripción de los diferentes tipos de competencias de saber ser.....	47
Tabla 5: Tipos de competencias relacionadas con la docencia y puntos asociados (Parte II del CCC: PER).....	64
Tabla 6: Tipos de conocimientos relacionados con la docencia y puntos asociados (Parte III del CCC: PER).....	66
Tabla 7: Características de la muestra general y de sus submuestras regionales.....	68
Tabla 8: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	70
Tabla 9: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC: PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	74
Tabla 10: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	74
Tabla 11: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	74
Tabla 12: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	75
Tabla 13: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	75
Tabla 14: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	76
Tabla 15: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	76
Tabla 16: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	77
Tabla 17: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	80
Tabla 18: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	83

Tabla 19: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	84
Tabla 20: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	84
Tabla 21: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	85
Tabla 22: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	85
Tabla 23: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	86
Tabla 24: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	86
Tabla 25: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	87
Tabla 26: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia). ...	90
Tabla 27: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	93
Tabla 28: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	93
Tabla 29: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	94
Tabla 30: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	94
Tabla 31: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	95
Tabla 32: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	95
Tabla 33: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	96
Tabla 34: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	96
Tabla 35: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia). ...	99
Tabla 36: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	102

Tabla 37: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	103
Tabla 38: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	103
Tabla 39: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	104
Tabla 40: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	104
Tabla 41: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	105
Tabla 42: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	105
Tabla 43: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	105
Tabla 44: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia). .	109
Tabla 45: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	111
Tabla 46: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Profesionales) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	112
Tabla 47: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Diseño y desarrollo de programas) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	113
Tabla 48: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.1 (Objetivos y contenidos) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	113
Tabla 49: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.2 (Metodologías) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	114
Tabla 50: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2.3 (Evaluación) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	114
Tabla 51: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Relación escuela-comunidad) de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).....	114
Tabla 52: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (, dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	115
Tabla 53: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) en las diferentes regiones.....	118

Tabla 54: Las diferencias entre las medias de dominio y valoración de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) en las diferentes regiones.....	122
Tabla 55: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	125
Tabla 56: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	127
Tabla 57: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	128
Tabla 58: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	129
Tabla 59: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	129
Tabla 60: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	129
Tabla 61: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	130
Tabla 62: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	130
Tabla 63: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	131
Tabla 64: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	134
Tabla 65: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	137
Tabla 66: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	137
Tabla 67: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	138
Tabla 68: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	138
Tabla 69: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	138
Tabla 70: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	139

Tabla 71: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	139
Tabla 72: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	140
Tabla 73: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	142
Tabla 74: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	145
Tabla 75: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	146
Tabla 76: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	146
Tabla 77: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	147
Tabla 78: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	147
Tabla 79: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	148
Tabla 80: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	148
Tabla 81: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	148
Tabla 82: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	152
Tabla 83: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	155
Tabla 84: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	155
Tabla 85: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	156
Tabla 86: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	156
Tabla 87: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	156

Tabla 88: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	157
Tabla 89: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	157
Tabla 90: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	158
Tabla 91: Estadística descriptiva de las respuestas a todos y cada uno de los puntos – de la Parte III del CCC PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	161
Tabla 92: Consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	164
Tabla 93: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1 (Lenguas, tradiciones y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	164
Tabla 94: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.1 (Lenguas y artes) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	165
Tabla 95: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 1.2 (Tradiciones) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	165
Tabla 96: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 2 (Organización social) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	166
Tabla 97: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 3 (Naturaleza y medioambiente) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	166
Tabla 98: Correlaciones punto-total y alfas de Cronbach con retirada de cada punto de la subescala 4 (Patrimonio cultural e industrial) de la Parte III del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	167
Tabla 99: Estadística descriptiva de la escala y subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).	167
Tabla 100: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER dominio y valoración de las competencias relacionadas con la docencia) en las diferentes regiones.....	170
Tabla 101: Las diferencias de medias de dominio y valoración de las subescalas y la escala de la Parte III del CCC: PER (dominio y valoración de los conocimientos relacionados con la docencia) en las diferentes regiones.	174
Tabla 102: Prioridad de formación sobre competencias docentes.	177
Tabla 103: Prioridad de formación sobre conocimientos docentes.	178
Tabla 104: Buenas prácticas seleccionadas por país y territorio.	185
Tabla 105: Competencias vinculadas a las buenas prácticas (Alto Alentejo).....	194
Tabla 106: Referencias totales y por ámbito de competencias (Alto Alentejo).....	195
Tabla 107: Saberes vinculados a las buenas prácticas (Alto Alentejo).....	196
Tabla 108: Referencias totales y por ámbito de saberes (Alto Alentejo).....	197
Tabla 109: Competencias vinculadas a las buenas prácticas (Aragón).....	198
Tabla 110: Referencias totales y por ámbito de competencias (Aragón).	201
Tabla 111: Saberes vinculados a las buenas prácticas (Aragón).	202

Tabla 112: Referencias totales y por ámbito de saberes (Aragón).	203
Tabla 113: Competencias vinculadas a las buenas prácticas (Catalunya).	204
Tabla 114: Referencias totales y por ámbito de competencias (Catalunya).	207
Tabla 115: Saberes vinculados a las buenas prácticas (Catalunya).	208
Tabla 116: Referencias totales y por ámbitos de saberes (Catalunya).	209
Tabla 117: Competencias vinculadas con las buenas prácticas (Aquitaine).	211
Tabla 118: Referencias totales y por ámbito de competencias (Aquitaine).	214
Tabla 119: Tipología de formación permanente institucional.	228

Figura 1: Tipologías de municipios en España en 2011.	21
Figura 2: Los espacios rurales y urbanos en Francia.	24
Figura 3: El espacio rural en la ZAUER (Áreas urbanas y áreas de empleo del espacio rural, por sus siglas en francés).	25
Figura 4: Tipos de cobertura del suelo en Portugal en 2012.	27
Figura 5: Departamentos franceses con un acuerdo rural firmado.	37
Figura 6: Los cuatro campos de competencias.	46
Figura 7: Vista simplificada de los componentes del entorno de un maestro de escuela.	53
Figura 8: Modelo de factores que definen e influyen en la evolución de un proyecto.	55
Figura 9: categorización del concepto de competencias.	58
Figura 10: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	72
Figura 11: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	72
Figura 12: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	78
Figura 13: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II de CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	78
Figura 14: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	81
Figura 15: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	82
Figura 16: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	87
Figura 17: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II de CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	88
Figura 18: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	91
Figura 19: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (de las competencias relacionadas con la docencia).	91
Figura 20: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	97
Figura 21: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II de CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	97
Figura 22: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	100
Figura 23: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	101

Figura 24: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	106
Figura 25: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II de CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	107
Figura 26: Media de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).....	110
Figura 27: Medias de las respuestas a todos (T) y cada uno de los puntos de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	110
Figura 28: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	116
Figura 29: Medias de las subescalas y la escala de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	116
Figura 30: Comparación de medias de las subescalas de la Parte II del CCC – PER (dominio de las competencias relacionadas con la docencia).	119
Figura 31: Comparación de medias de las escalas y subescalas de la Parte II del CCC – PER (valoración de las competencias relacionadas con la docencia).	119
Figura 32: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).	126
Figura 33: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	126
Figura 34: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).	131
Figura 35: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	132
Figura 36: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).	135
Figura 37: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	135
Figura 38: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).	140
Figura 39: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	141
Figura 40: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).	144
Figura 41: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	144
Figura 42: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).	149
Figura 43: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	150
Figura 44: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).	153
Figura 45: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	153
Figura 46: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).	158
Figura 47: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	159



Figura 48: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).....	162
Figura 49: Medias de las respuestas a todos (T) y cada punto de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	162
Figura 50: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).....	168
Figura 51: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC – PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	168
Figura 52: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC: PER (dominio de los conocimientos relacionados con la docencia).....	171
Figura 53: Medias de las respuestas a escala y subescalas de la Parte III del CCC: PER (valoración de los conocimientos relacionados con la docencia).....	171

11 ANNEXOS

11.1 CUESTIONARIO PARA LOS MAESTROS/AS RURALES

Cuestionario para maestros/as rurales

Este cuestionario se realiza en el ámbito del proyecto internacional FOPROMAR, con código 2017-1-ES01-KA201-038217, que procura conocer y mejorar la escuela ubicada en contextos rurales. El proyecto está financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea y participan diferentes instituciones y universidades europeas, entre las que se encuentra la Universidad de Zaragoza (coordinadora, Prfa. Dra. Pilar Abós Olivares).

El cuestionario tiene por objetivo recoger información que ayude a caracterizar las competencias y saberes de los docentes que trabajan en escuelas rurales. Su respuesta no le llevará más de 15 minutos y es anónima, voluntaria (pudiendo desistir de hacerlo en cualquier momento) y confidencial.

En el momento en el que tengamos información sobre los resultados, procederemos a su difusión.

Muy agradecidos por su colaboración

* *Necessari*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Perfil del maestro/a:

Esta primera parte del cuestionario trata sobre preguntas generales, para conocer el perfil de los maestros y maestras rurales:

1. 1- Indique su sexo *

Maqueu només un oval.

- Hombre
 Mujer

2. 2- Indique su edad *

3. 3- Indique su antigüedad trabajando como maestro/a rural (años) *

4. 4- Indique su antigüedad en el centro donde trabaja actualmente (años) *

5. 5- Indique el tipo de centro en el que trabaja *

Maqueu només un oval.

- Agrupado (CRA/ZER)
 No agrupado incompleto (con aulas multigrado)
 No agrupado completo (con aulas graduadas)

6. 6- Indique cuál es su situación laboral *

Maqueu només un oval.

- Funcionario/a
 Interino/a

7. 7- Indique si ocupa algún cargo directivo *

Maqueu només un oval.

- Director/a
 Secretario/a
 Jefe/a de estudios
 Altres: _____

8. 8- Niveles en los que enseña *

Maqueu només un oval.

- Infantil
 Primaria

9. 9- Número de habitantes de la localidad en la que usted trabaja *

Maqueu només un oval.

- Menos de 100
 Entre 100 y 500
 Entre 500 y 1000
 Más de 1000

10. 10- ¿Deseaba usted trabajar en una escuela rural? *

Maqueu només un oval.

- Si
 No

11. 11- ¿Ha recibido usted formación sobre la escuela rural (temas organizativos, pedagógicos....) *

Maqueu només un oval.

- Si
 No

12. a) En caso afirmativo indique en qué momento

Maqueu només un oval.

- Formación inicial
 Formación permanente

17. 1- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 2- Incluir en la planificación docente las características culturales del territorio rural *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 3- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con el territorio rural *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 4- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 5- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados al territorio rural *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 6- Incluir las necesidades del territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación. *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 7- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible del territorio rural *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. **8- Desarrollar en el alumnado el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural ***
Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. **9- Desarrollar en el alumnado una actitud crítica ante los valores del territorio rural ***
Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. **10- Relacionar los contenidos con los saberes previos del alumnado vinculados con la cultura del territorio rural ***
Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. **11- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas al territorio rural y los nuevos aprendizajes ***
Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. **12- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata ***
Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. **13- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo ***
Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. **14- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local ***
Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. **15- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural ***

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **16- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares ***

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. **17- Utilizar los recursos que ofrece el territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales) ***

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. **18- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local ***

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. **19- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes del territorio rural ***

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **20- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo ***

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. **21- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes del territorio rural ***

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. 22- Evaluar los aprendizajes del alumnado sobre la cultura local *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. 23- Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. 24- Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela incorporando sus expectativas *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. 25- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural del territorio rural *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. 26- Comprometerse con iniciativas socio-culturales de la comunidad *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. 27- Establecer procesos de participación en la escuela de la familia y comunidad y viceversa *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. 28- Implicar a la familia en actividades extraescolares *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. 29- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. 30- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Añada otras competencias relacionadas con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales que eventualmente considere omitidas de la lista anterior (indique su grado de posesión y grado de importancia)

Saberes

A continuación, se enumeran 27 saberes para que valore su grado de posesión y de importancia:

48. 1- Conocimiento de la literatura local (cuentos, canciones infantiles, cantos o poemas) *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. 2- Conocimiento de los proverbios locales *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. 3- Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos o acertijos) *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. 4- Conocimiento de los rituales locales (prácticas) *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. 5- Conocimiento de las creencias locales *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. 6- Conocimiento de los juegos locales *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. 7- Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. 8- Conocimiento de la música local *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. 9- Conocimiento de danzas locales *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. 10- Conocimiento del teatro local *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. 11- Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía local *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. 12- Conocimiento de las prácticas sociales locales *

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. 13- Conocimiento de los eventos festivos locales *

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. 14- Conocimiento de la organización social local *

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. 15- Conocimiento de las administraciones comarcales y locales *

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. 16- Conocimiento de las institucionales culturales locales *

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64. 17- Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente *

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65. 18- Conocimiento de otras instituciones locales (que no sean culturales) *

Marquee només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

66. **19- Conocimiento de los saberes ecológicos locales (relacionados con la preservación del medioambiente) ***

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. **20- Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna locales ***

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

68. **21- Conocimiento del patrimonio natural local (sitios naturales como los paisajes o las formaciones físicas, biológicas o geológicas) ***

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

69. **22- Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero local. ***

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

70. **23- Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local (pinturas, esculturas, artesanía, instrumentos de música, vestimenta, joyería, etc) ***

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. **24- Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local (monedas, armas, manuscritos, etc) ***

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

72. **25- Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local (arquitectura, monumentos, yacimientos arqueológicos, etc) ***

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

73. 26- Conocimiento del patrimonio industrial local *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

74. 27- Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local (restos de navíos o ruinas de pueblos bajo las aguas, refugios, etc) *

Marqueu només un oval per fila.

	1	2	3	4
Grado de posesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

75. Otros saberes relacionados con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales que eventualmente considere omitidos de la lista anterior (indique su grado de posesión y grado de importancia)

11.2 FICHA DE RECOGIDA DE BUENAS PRÁCTICAS

GUÍA DE “BUENAS PRÁCTICAS” EN ESCUELAS RURALES



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



Esta recogida de información se realiza en el marco del proyecto internacional FOPROMAR, que tiene como objetivo conocer y mejorar la educación en contextos rurales. El proyecto está cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea y en él participan diversas instituciones y universidades europeas, incluyendo a la Universidad de Zaragoza (coordinación local del proyecto. Prof. Dra Pilar Abós Olivares).

Este guión tiene por objetivo recoger información que ayude a caracterizar buenas prácticas educativas en las que el profesorado utiliza competencias y conocimientos sobre el contexto en el que se ubica sus escuelas rurales. Su centro escolar puede caracterizar:

- una sola práctica relacionada con competencias (parte II) o con conocimientos (parte III);
- una sola práctica relacionada con competencias y conocimientos (parte II y III)
- dos prácticas relacionadas, una con competencias (parte II) y otra con conocimientos (parte III).

La utilización de los datos aportados en el marco general del proyecto tendrá carácter confidencial y existirá un proceso de devolución de resultados a los centros participantes.

Parte I – PERFIL

- 1- Escuela no agrupada CRA
- 2- Número de localidades (en el caso de CRA)
- 3- Número de unidades Escuela CRA
- 4- Número de alumnos/as Escuela CRA
- 5- Número de profesores Escuela CRA
- 6- País
- 7- Comunidad Autónoma
- 8- Número de habitantes de la localidad

Menos de 100

Entre 100 y 500

Entre 500 y 1000

Mas de 1000

Aunque los datos sean aportados por todo el equipo docente interesa conocer los siguientes datos de la persona que cumplimenta la ficha:

9- Sexo

Masculino

Feminino

10- Edad

11- Número de años trabajando en contextos rurales

12- Puesto que ocupa

Docente

Cargo directivo

responsable de formación Otro

Parte II – Buena práctica en relación a la utilización de competencias docentes Bue

Esta parte busca obtener información sobre la relación entre la Buena Práctica y la utilización de determinadas competencias docentes en escuelas ubicadas en contextos rurales.


En el caso de que el centro sea un CRA, es conveniente especificar si la buena práctica es de todo el CRA o solo de alguna de sus escuelas.

A.-Considerando que una “Buena Práctica Educativa” identificada ha de ser:

- Innovadora (desarrolla soluciones nuevas o creativas);
- Efectiva (demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora)
- Sostenible (puede mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos)
- Replicable (sirve como modelo para desarrollar actuaciones en otros lugares)

1. Identifique una “Buena Práctica Educativa” de su escuela rural (o de agrupamiento de escuelas rurales) que implique la utilización de una o más de las siguientes competencias docentes (rodear el número)

1. Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente
2. Incluir las características culturales del territorio rural en la planificación docente
3. Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con el territorio rural

- 
4. Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas
 5. Implicar al equipo docente en proyectos vinculados al territorio rural
 6. Incluir las necesidades del territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación
 7. Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible del territorio rural
 8. Desarrollar en el alumnado el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural
 9. Desarrollar en el alumnado una actitud crítica frente a los valores del territorio rural
 10. Relacionar los contenidos con los saberes previos del alumnado vinculados con la cultura del territorio rural
 11. Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas al territorio rural y los nuevos aprendizajes
 12. Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata
 13. Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo
 14. Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural
 15. Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local
 16. Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
 17. Utilizar los recursos que ofrece el territorio rural (natural, patrimonial, social y cultural)
 18. Implicar en el centro a agentes de la comunidad local
 19. Elaborar materiales curriculares con la participación de agentes del territorio rural
 20. Incorporar el uso de las TIC para el conocimiento del territorio rural cercano
 21. Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes del territorio rural
 22. Evaluar los aprendizajes del alumnado sobre la cultura local
 23. Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural
 24. Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela, incorporando sus expectativas
 25. Incluir dentro de los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural del territorio rural
 26. Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad
 27. Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa
 28. Implicar a la familia en actividades extraescolares
 29. Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares

30. Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

2. Describa en el espacio siguiente a cada uno de los puntos de la "Buena Práctica Educativa" de utilización de competencias, teniendo en cuenta cómo ha de ser identificada una buena práctica, tal y como se explica en el punto A):

Práctica de todo el CRA Práctica de escuela

1. Título (conciso pero significativo del contenido de la Buena Práctica) o palabras clave descriptivas de la dicha buena práctica:

2- Resumen (deberá extraer, en unas pocas líneas, lo esencial de la experiencia de modo que facilite una primera y rápida aproximación a su contenido):

3. Antecedentes – deberán describir:

3.1 El contexto de la Buena Práctica

3.2. El problema de partida de la Buena Práctica

3.3. Los objetivos de la Buena Práctica

4- Estrategias y actuaciones (deberá describirse el modo mediante el cual, partiendo del problema se ha avanzado hacia los objetivos. En definitiva, el recorrido del cambio y sus claves racionales)

5- Resultados (se describirán los efectos finales de las actuaciones en términos de mejoras objetivas)

6- Conclusiones (se resumirá lo esencial de la buena práctica y de las lecciones derivadas de la experiencia de modo que pueda ser de utilidad para otros)

Parte III – Buenas prácticas sobre la utilización de los conocimientos sobre el contexto

Esta tercera y última parte pretende obtener información sobre la relación entre las Buenas Prácticas y la utilización del conocimiento sobre el contexto sociocultural en escuelas ubicadas en contextos rurales.


En el caso de que el centro sea un CRA, es conveniente especificar si la buena práctica es de todo el CRA o solo de alguna de sus escuelas.

A. Considerando que una "Buena Práctica Educativa" identificada ha de ser:

- Innovadora (desarrolla soluciones nuevas o creativas);
- Efectiva (demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora)
- Sostenible (puede mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos)
- Replicable (sirve como modelo para desarrollar actuaciones en otros lugares)

1) Identifique una "Buena Práctica Educativa" de su escuela rural (o de agrupamiento de escuelas rurales) que implique la utilización de uno o más de los siguientes conocimientos (rodear el número):

1- Conocimiento de la literatura local (cuentos, canciones infantiles, cantos o poemas)

- 
- 2- Conocimiento de los proverbios locales
 - 3- Conocimiento de la mitología local (leyendas, mitos o acertijos)
 - 4- Conocimiento de los rituales locales (prácticas)
 - 5- Conocimiento de las creencias locales
 - 6- Conocimiento de los juegos locales
 - 7- Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales
 - 8- Conocimiento de la música local
 - 9- Conocimiento de danzas locales
 - 10- Conocimiento del teatro local
 - 11- Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía
 - 12- Conocimiento de las prácticas sociales locales
 - 13- Conocimiento de los eventos festivos locales
 - 14- Conocimiento de la organización social local
 - 15- Conocimiento de las administraciones comarcales y locales
 - 16- Conocimiento de los institucionales culturales locales
 - 17- Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente
 - 18- Conocimiento de otras instituciones locales (que no sean culturales)
 - 19- Conocimiento de los saberes ecológicos locales (relacionados con la preservación del medioambiente)
 - 20- Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna
 - 21- Conocimiento del patrimonio natural local (sitios naturales como los paisajes o las formaciones físicas, biológicas o geológicas)
 - 22- Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero
 - 23- Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local (pinturas, esculturas, artesanía, instrumentos de música...)
 - 24- Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local (monedas, armas, manuscritos, etc.)
 - 25- Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local (arquitectura, monumentos, yacimientos arqueológicos, etc.)
 - 26- Conocimiento del patrimonio industrial local
 - 27- Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local (restos de navíos o ruinas)

2) Describa en el espacio siguiente a cada uno de los puntos la "Buena Práctica Educativa" de utilización de conocimientos sobre el contexto, teniendo en cuenta cómo ha de ser

identificada una buena práctica, tal y como se explica en el punto A) conocimientos (rodear el número):

Práctica de todo el CRA Práctica de escuela

1. Título (conciso pero significativo del contenido de la Buena Práctica) o palabras clave descriptivas de la dicha buena práctica:
2. Resumen (deberá extractar, en unas pocas líneas, lo esencial de la experiencia de modo que facilite una primera y rápida aproximación a su contenido):
3. Antecedentes – deberán describir:
 - 3.1. El contexto de la Buena Práctica
 - 3.2. El problema de partida de la Buena Práctica
 - 3.3. Los objetivos de la Buena Práctica
4. Estrategias y actuaciones (deberá describirse el modo mediante el cual, partiendo del problema se ha avanzado hacia los objetivos. En definitiva, el recorrido del cambio y sus claves racionales)
5. Resultados (se describirán los efectos finales de las actuaciones en términos de mejoras objetivas)
6. Conclusiones (se resumirá lo esencial de la buena práctica y de las lecciones derivadas de la experiencia de modo que pueda ser de utilidad para otros)

Muchas gracias por su colaboración

11.3 INDICADORES PARA LA VALIDACIÓN Y SELECCIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS

a.- Práctica innovadora	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Responde a necesidades del entorno/contexto				
Responde a la necesidad de solucionar problemas				
Responde a la necesidad de mejorar la educación implicando a la comunidad				
Introduce cambiosy/o novedades en el centro/aula dirigidos a la mejora				
Fomenta el aprendizaje más allá del aula, abriendo la escuela al entorno				
Fomenta el aprendizaje sobre experiencias y problemas reales				
Utiliza metodologías activas y participativas				
Fomenta el aprendizaje colaborativo y abierto a la participación de diferentes agentes.				
Fomenta el aprendizaje de competencias para el siglo XXI				
Fomenta el uso de TIC				
Otras (indicar)				

b.- Efectiva	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Ha logrado el fortalecimiento y la participación de la comunidad				
Ha creado una cultura compartida que trasciende el aula y la escuela				
Ha aumentado la autoestima de la comunidad educativa				
Ha aumentado la colaboración escuela-comunidad				
Ha optimizado los recursos disponibles				
Ha creado recursos específicos				
Ha mejorado los aprendizajes				
Demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora de cualquier de los aspetos de la tabela "a" que fue assinalado				
Otras (indicar)				

c.- Sostenible	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
El equipo de trabajo mantiene los principios, aunque cambien las personas.				
Forma parte del Proyecto Educativo del Centro				
Se reconoce su pertinencia				
Se sigue aplicando desde el comienzo				
Sistematiza procesos y resultados				
Permite la retroalimentación				
Qualquier de los aspetos de la tabela "a" que fue assinalado puede mantenerse en el tiempo				
La mejora de qualquier de los aspetos de la tabela "a" que fue assinalado se mantiene				
Otras (indicar)				

d.- Replicable	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Utiliza herramientas de evaluación				
Incluye evidencias				
Identifica los logros básicos de la práctica				
Identifica los elementos contextuales básicos para el desarrollo de la práctica				
Utiliza estrategias de difusión				
Utiliza planes de comunicación				
Es considerada como una práctica de referencia				
Se podría aplicar en otros contextos con las adaptaciones precisas				
Otras (indicar)				

11.4 INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS

Título de la Buena Práctica
Datos de contexto
Centro
Nivel
Nº de alumnos implicados
Características
BP innovadora (implementación de soluciones nuevas o creativas)
BP efectiva (impacto y efectos en el aprendizaje del alumnado)
BP sostenible (puede sostenerse en el tiempo y producir efectos duraderos)
BP replicable (puede servir como modelo para otras escuelas)

Competencias asociadas a la buena práctica

1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)
3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural	18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local
4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas	19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural
5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural	20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo
6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.	21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural
7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	22.- Considerar los saberes sobre la cultura local en la evaluación de los aprendizajes.
8.- Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural	23.- Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes
9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural	24.- Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas
10.- Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural	25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.
11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes	26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad
12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	27.- Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa
13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo	28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares
14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares
15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural	30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

Saberes asociados a la buena práctica

1. Conocimiento de la literatura local	15. Conocimiento de las administraciones comarcales y locales
2. Conocimiento de los proverbios locales	16. Conocimiento de los institucionales culturales locales
3. Conocimiento de la mitología local	17. Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente
4. Conocimiento de los rituales locales	18. Conocimiento de otras instituciones locales
5. Conocimiento de las creencias locales	19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales
6. Conocimiento de los juegos locales	20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales	21. Conocimiento del patrimonio natural local
8. Conocimiento de la música local	22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero
9. Conocimiento de danzas locales	23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local
10. Conocimiento del teatro local	24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local
11. Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía	25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local
12. Conocimiento de las prácticas sociales locales	26. Conocimiento del patrimonio industrial local
13. Conocimiento de los eventos festivos locales	27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local
14. Conocimiento de la organización social local	

11.5 CATÁLOGO DE BUENAS PRÁCTICAS SELECCIONADAS EN CADA TERRITORIO

11.5.1 Aragón

Práctica 1

Título de la Buena Práctica	
TODOS AL CAMPING	
Datos de contexto	
Centro	CRA Martín del Río (tres localidades)
Nivel	Infantil y Primaria
Nº de alumnos implicados	46
Características	
BP innovadora (implementación de soluciones nuevas o creativas)	M ²⁶
<p>Ante un problema de convivencia el centro se plantea una práctica que permita la educación emocional, la igualdad de género y la inclusión de todo el alumnado a través del aprovechamiento de los recursos del entorno. Se realizan asambleas</p> <p style="padding-left: 40px;">“Existe gran diversidad cultural, dificultad de socialización entre el alumnado de diferentes localidades, algunos problemas de convivencia y además queremos aprovechar los recursos naturales que tiene la zona.”</p> <p>Se realizan asambleas, se utiliza la biblioteca como lugar de convivencia, se fomenta el trabajo en grupos cooperativos, se crean huertos escolares, las aulas y espacios de los centros se convierten en lugares vivos en los que participan las familias, se trabaja en el entorno cercano, así como el mindfulness.</p>	
BP efectiva (impacto y efectos en el aprendizaje del alumnado)	B
<p>Existen varios elementos que demuestran la efectividad de la BP: creación del blog, realización de proyectos y actividades con participación de familias y comunidad, día de convivencia, trabajo competencial en diferentes áreas, conocimiento de los recursos del entorno, huerto y mercado</p> <p style="padding-left: 40px;">“Valoración muy positiva de la cohesión de todos los alumnos del CRA tras la realización de cada actividad, taller, convivencia...por parte de maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar”</p>	
BP sostenible (puede sostenerse en el tiempo y producir efectos duraderos)	B
<p>Es una BP que de acuerdo con lo indicado o el propio centro puede permanecer y tener efectos positivos y duraderos pero que “Es necesario el compromiso de todos los profesionales o miembros de la comunidad escolar para favorecer y promover el conocimiento y aprovechamiento de las posibilidades de nuestro entorno ajustándonos a la singularidad de nuestro CRA.</p>	
BP replicable (puede servir como modelo para otras escuelas)	B
<p>Es replicable siempre y cuando se parta de las necesidades de cada uno de los centros en los que se pueda aplicar y se ajuste a su singularidad, ya que es una BP muy específica</p>	

²⁶ Valoración de la rúbrica utilizada por los evaluadores (mucho, bastante, poco, nada)

que intenta mejorar determinados aspectos muy concretos (convivencia), ayudándose de la utilización de los recursos personales y naturales de su entorno.

Competencias asociadas a la buena práctica²⁷

1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	X	16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares	
2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	X	17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)	X
3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural		18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local	X
4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas		19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural	
5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural		20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo	X
6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.		21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	
7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	X	22.- Evaluar los aprendizajes del alumnado sobre la cultura local	
8.- Desarrollar en el alumnado el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural	X	23.- Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural	
9.- Desarrollar en el alumnado una actitud crítica ante los valores de su territorio rural		24.- Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela incorporando sus expectativas.	
10.- Relacionar los contenidos con los saberes previos del alumnado vinculados con la cultura del territorio rural	X	25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.	
11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes		26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad	X
12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata		27.- Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa	X
13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo	X	28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares	X
14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	X	29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares	
15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural		30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local	

²⁷ Se señalan aquellas competencias en las que ha existido acuerdo entre las indicadas por el centro educativo y los evaluadores externos

Saberes asociados a la buena práctica²⁸

1. Conocimiento de la literatura local	X	15. Conocimiento de las administraciones comarcales y locales	
2. Conocimiento de los proverbios locales		16. Conocimiento de los institucionales culturales locales	
3. Conocimiento de la mitología local	X	17. Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente	
4. Conocimiento de los rituales locales		18. Conocimiento de otras instituciones locales	
5. Conocimiento de las creencias locales		19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales	
6. Conocimiento de los juegos locales		20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna	X
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales		21. Conocimiento del patrimonio natural local	X
8. Conocimiento de la música local		22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero	X
9. Conocimiento de danzas locales		23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local	
10. Conocimiento del teatro local		24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local	
11. Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía		25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local	
12. Conocimiento de las prácticas sociales locales		26. Conocimiento del patrimonio industrial local	
13. Conocimiento de los eventos festivos locales		27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local	X
14. Conocimiento de la organización social local			

Enlaces para más información

- <http://arininos2.blogspot.com/>
- <http://arininos.blogspot.com/>
- <http://innovacioneducativa.aragon.es/tag/cra-arino-alloza/>

Videos

- https://www.youtube.com/watch?v=doPScjZ_5ZI
- <https://www.youtube.com/watch?v=hlUXbjGKg8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=DHXForFG08s>

TV escolar

- <http://craarinodelevision.blogspot.com/>

Práctica 2

Título de la Buena Práctica

²⁸ Se señalan aquellos saberes indicados por los evaluadores, ya que el centro no los indicó.

EDUCANDO (NOS) JUNTAS	
Datos de contexto	
Centro	Escuela de Sahún (CRA Ribagorza)
Nivel	Infantil y Primaria (dos unidades)
Nº de alumnos implicados	19
Características	
<p>BP innovadora (implementación de soluciones nuevas o creativas)</p> <p>Responde a las necesidades del entorno con el objetivo de mejorar la educación implicando a la comunidad, fomentando el aprendizaje colaborativo sobre problemas reales por lo que desarrolla las competencias necesarias para ser un ciudadano activo a la vez que crítico. Todo ello a través de la utilización de metodologías activas y participativas, en las que adquiere una gran importancia la utilización de TIC.</p> <p>Es una BP que parte de un modelo determinado de escuela en el que la comunidad participa y que incluye como uno de sus objetivos no solo el desarrollo cultural de la comunidad, sino además la inclusión de los elementos socioculturales del territorio (de hecho, la mayoría de los saberes están presentes en esta BP).</p> <p>“La escuela de esta localidad es un espacio y un tiempo de encuentro de niños y niñas y de personas adultas que tiene como ejes la comunidad, el territorio local y el territorio digital.”</p>	M ²⁹
<p>BP efectiva (impacto y efectos en el aprendizaje del alumnado)</p> <p>Parte de las necesidades del territorio en la planificación docente de modo que se incluyen sus características buscando en el alumnado no solo su conocimiento sino su valoración.</p> <p>Destaca por la creación de una cultura compartida entre la escuela y la comunidad (hay familias de otras localidades que optan por llevar allí a sus hijos) y la mejora de los aprendizajes a través de la utilización de los recursos disponibles en el medio y de la creación de recursos específicos.</p> <p>“...incorporando en los procesos el territorio local (tradiciones, huertos, proyecto aulas enraizadas, experimentos en familia, socioeconomía, patrimonio cultural...)”</p> <p>La utilización de los recursos del territorio, la investigación como medio de aprendizaje y el fomento del trabajo interdisciplinar e internivelar son elementos destacables tal y como se resalta con la presencia de aquellas competencias directamente relacionadas con el uso de metodologías en las que el alumnado tiene como papel fundamental la investigación sobre el medio que le rodea.</p> <p>“ La escuela intenta funcionar como una comunidad con metodologías activas en el aula (asamblea, aprendizaje por proyectos, centros de interés, aprendizaje cooperativo...”</p> <p>“El alumnado llama a esta escuela la escuela feliz.”</p>	B
<p>BP sostenible (puede sostenerse en el tiempo y producir efectos duraderos)</p> <p>Destaca por ser una BP desarrollada a lo largo de mucho tiempo gracias a la permanencia de determinados docentes que han sabido transmitir los principios básicos a los nuevos.</p> <p>“Algunos productos: Recuperación de los falles (patrimonio de la humanidad), ruta de las tradiciones, calendario, minilibros, patues (lengua autóctona) en horario lectivo...”</p>	B

²⁹ Valoración de la rúbrica utilizada por los evaluadores (mucho, bastante, poco, nada)

BP replicable (puede servir como modelo para otras escuelas) B

La inclusión de evidencias y la identificación de condiciones para la consecución de los logros permite su aplicación a otros contextos, aunque se podrían mejorar los instrumentos de evaluación

"Creencia en las posibilidades de la escuela rural (enraizada en su entorno, humana, innovadora...)"

Además, es una escuela conocida en el ámbito de la escuela rural aragonesa a través de diferentes medios.

Competencias asociadas a la buena práctica³⁰

1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	X	16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares	X
2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	X	17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)	X
3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural		18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local	X
4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas		19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural	X
5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural		20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo	X
6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.	X	21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	X
7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	X	22.- Evaluar los aprendizajes del alumnado sobre la cultura local	X
8.- Desarrollar en el alumnado el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural	X	23.- Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural	X
9.- Desarrollar en el alumnado una actitud crítica ante los valores de su territorio rural	X	24.- Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela incorporando sus expectativas.	X
10.- Relacionar los contenidos con los saberes previos del alumnado vinculados con la cultura del territorio rural	X	25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.	X
11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes	X	26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad	X
12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	X	27.- Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa	X
13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo	X	28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares	X
14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	X	29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares	X
15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural	X	30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local	X

³⁰ Se señalan aquellas competencias en las que ha existido acuerdo entre las indicadas por el centro educativo y los evaluadores externos

Saberes asociados a la buena práctica ³¹			
1. Conocimiento de la literatura local	X	15. Conocimiento de las administraciones comarcales y locales	
2. Conocimiento de los proverbios locales	X	16. Conocimiento de los institucionales culturales locales	
3. Conocimiento de la mitología local		17. Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente	
4. Conocimiento de los rituales locales		18. Conocimiento de otras instituciones locales	
5. Conocimiento de las creencias locales		19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales	X
6. Conocimiento de los juegos locales	X	20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna	
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales	X	21. Conocimiento del patrimonio natural local	X
8. Conocimiento de la música local	X	22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero	
9. Conocimiento de danzas locales	X	23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local	X
10. Conocimiento del teatro local		24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local	
11. Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía		25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local	X
12. Conocimiento de las prácticas sociales locales		26. Conocimiento del patrimonio industrial local	
13. Conocimiento de los eventos festivos locales	X	27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local	
14. Conocimiento de la organización social local	-		

Documentación complementaria

- CRA Alta Ribagorza: <http://craaltaribagorza.educa.aragon.es/>
- Escuela de Sahún: <http://escuelarural.net/cole-de-sahun>
<http://aulasenraizadas.org/Proyecto-Aulas-enraizadas-2018-19>

Práctica 3

Título de la Buena Práctica
EL HUERTO COMO HERRAMIENTA CURRICULAR Y PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD (COMUNIDAD MARINA)
Datos de contexto

³¹ Se señalan aquellos saberes en los que ha existido acuerdo entre los indicados por el centro educativo y los evaluadores externos.

Centro	Escuela de Olba (CRA Javalambre)
Nivel	Infantil y Primaria
Nº de alumnos implicados	33
Características	
BP innovadora (implementación de soluciones nuevas o creativas)	M ³²
<p>El huerto escolar y ecológico se convierte en herramienta básica para el trabajo en todas las áreas curriculares y haciendo hincapié en la implicación de la escuela con la comunidad, el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes cooperativas que lleven a una participación activa y democrática, a una educación en igualdad en el marco global de la educación medioambiental.</p> <p>“El huerto de la escuela es el eje central tanto de la actividad curricular como de la participación de las familias y de otros agentes locales.”</p> <p>“Aprovechando los recursos más próximos crear un espacio de colaboración en toda la ce (niñ@s, docentes, familias y pueblo)”</p>	
BP efectiva (impacto y efectos en el aprendizaje del alumnado)	B
<p>El trabajo por proyectos, la correspondencia escolar, la biblioteca abierta son algunas de las evidencias relacionadas con un aprendizaje competencial y significativo en todos los ámbitos : escucha activa, <u>expresión escrita</u>, ámbito matemático, social y natural...</p>	
BP sostenible (puede sostenerse en el tiempo y producir efectos duraderos)	B
<p>Es una BP que comienza con la llegada, hace 25 años, de una maestra con inquietudes, con respecto al modelo de escuela y que se concreta ante las necesidades y expectativas de las familias que llegan a la localidad atraídas por el proyecto pedagógico caracterizado por la participación, el amor por la naturaleza y un estilo de vida saludable. El proyecto ha hecho que el número de niños haya crecido en los últimos años.</p>	
BP replicable (puede servir como modelo para otras escuelas)	B
<p>Es una BP muy específica por las características socioculturales de las familias por lo que su replicabilidad se refiere a determinados aspectos en cuanto a metodologías de enseñanza-aprendizaje y relación escuela-comunidad, pero no en cuanto a todos sus elementos. No obstante, la idea del centro es asumible:</p> <p>“...una escuela rural abierta, inclusiva, donde las personas y el entorno se mezclen, sin fronteras”</p> <p><u>Es una práctica reconocida por la concesión de algunos premios en relación a los Huertos Escolares.</u></p>	

Competencias asociadas a la buena práctica³³

1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	X	16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares	X
---	---	---	---

³² Valoración de la rúbrica utilizada por los evaluadores (mucho, bastante, poco, nada)

³³ Se señalan aquellas competencias en las que ha existido acuerdo entre las indicadas por el centro educativo y los evaluadores externos

2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	X	17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)	X
3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural		18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local	
4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas		19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural	X
5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural		20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo	X
6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.		21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	X
7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	X	22.- Evaluar los aprendizajes del alumnado sobre la cultura local	
8.- Desarrollar en el alumnado el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural		23.- Evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural	X
9.- Desarrollar en el alumnado una actitud crítica ante los valores de su territorio rural		24.- Implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela incorporando sus expectativas.	X
10.- Relacionar los contenidos con los saberes previos del alumnado vinculados con la cultura del territorio rural		25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.	X
11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes		26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad	
12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	X	27.- Establecer procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad y viceversa	X
13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo	X	28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares	X
14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	X	29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares	X
15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural		30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local	X

Saberes asociados a la buena práctica³⁴

1. Conocimiento de la literatura local	X	15. Conocimiento de las administraciones comarcales y locales
2. Conocimiento de los proverbios locales		16. Conocimiento de los institucionales culturales locales

³⁴ Se señalan aquellos saberes en los que ha habido acuerdo entre los evaluadores y el centro.

3. Conocimiento de la mitología local	X	17. Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente	
4. Conocimiento de los rituales locales		18. Conocimiento de otras instituciones locales	
5. Conocimiento de las creencias locales		19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales	
6. Conocimiento de los juegos locales		20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna	X
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales		21. Conocimiento del patrimonio natural local	X
8. Conocimiento de la música local		22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero	X
9. Conocimiento de danzas locales		23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local	
10. Conocimiento del teatro local		24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local	
11. Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía		25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local	
12. Conocimiento de las prácticas sociales locales		26. Conocimiento del patrimonio industrial local	
13. Conocimiento de los eventos festivos locales		27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local	X
14. Conocimiento de la organización social local	-		

Documentación complementaria

- <http://huertoescolarecologicopolba.blogspot.com/>
- <http://auladeolba.blogspot.com/>

La Escuela de Olba en los medios:

- [Soñar la Escuela Rural](#)
- http://cadenaser.com/programa/2018/09/12/la_ventana/1536767212_420177.html
- <https://www.lavanguardia.com/vida/20180909/451723237810/olba-teruel-un-colegio-sin-libros-pero-con-naturaleza-y-alumnos.html>
- https://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/olba-colegio-sin-libros-naturaleza-y-alumnos_1308153.html
- <http://www.diariodeteruel.es/movil/noticia.asp?notid=1008728>

11.5.2 Cataluña

Práctica 1

Título de la Buena Práctica
Aprender del entorno y en el entorno

Datos de contexto	
Centro	Escola Ridolaina
Nivel	Todos
Nº de alumnos implicados	45
Características	
BP innovadora (implementación de soluciones nuevas o creativas)	ζ
<p>Propuesta didáctica que implica a toda la comunidad educativa, a instituciones y agentes externos del territorio con el objetivo de fomentar el aprendizaje del conocimiento y respeto del entorno natural próximo. Este proyecto parte de una necesidad y problemática compartida por la escuela y una institución local. Ambas instituciones colaboran para ponerlo en marcha, con lo que las acciones que se promueven desde la escuela tienen una visibilidad y un impacto que trasciende el aula.</p> <p><i>"la escuela y una institución de referencia y de excelencia (el Parc Natural del Cadí-Moixer) crean una alianza para acompañar y desarrollar un proyecto educativo innovador dirigido a toda la comunidad educativa, con el objetivo de que se convierta en un proyecto de referencia en el territorio donde se lleva a cabo".</i></p> <p>Esta propuesta pretende abordar y entrar soluciones compartidas y sostenibles a aquellos problemas que dificultan o limitan el acceso al territorio, su conocimiento y cuidado.</p> <p><i>"EL transporte fue el principal handicap que nos surgió a la hora de llevar a cabo este deseo de salir de la escuela semanalmente para conocer nuestro territorio, ya que es muy caro. Para solucionarlo implicamos a las familias. Los martes los niños no los llevan a la escuela sino a un lugar de nuestro territorio, cada martes un lugar diferente. Al final del día, las familias venden a recoger a los niños en el mismo lugar. Por lo tanto, pasamos todos los martes a lugares diferentes y con personas del territorio que se ofrecen a explicarnos el lugar y su experiencia, ya sean agentes del Parque Natural: geólogos, biólogos, especialistas en aves, así como artistas, profesionales varios"</i></p>	
<p>BP efectiva (impacto y efectos en el aprendizaje del alumnado) La implementación de las diferentes actividades que conforman la buena práctica permite al alumnado no tan sólo ser consciente de la necesidad de conocer y respetar su entorno próximo, sino también fomentar el diseño, la implementación y evaluación de acciones compartidas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y otros entes locales.</p>	
<p>BP sostenible (puede sostenerse en el tiempo y producir efectos duraderos) La participación e implicación tanto de la comunidad educativa como de los agentes de las entidades locales, permite consolidar esta práctica en la escuela en el territorio y, por tanto, garantizar su continuidad. Actualmente, esta buena práctica ha ido implementado a lo largo de dos años.</p> <p>Por otra parte, el registro por parte del alumnado de las actividades y de los resultados obtenidos también contribuye a consolidar la continuidad de la práctica a lo largo de los cursos, y también en cada una de las diferentes programaciones de aula.</p>	

“Los niños de 2º a 6º llevan siempre “El Cuaderno de Campo” en el que escriben, el día de la salida (o cuando no hay tiempo, al día siguiente en el aula), aprendizajes hechos durante el día”.

BP replicable (puede servir como modelo para otras escuelas)

Esta buena práctica es una adaptación de un proyecto realizado en otros contextos. Por otra parte, se proporcionan tanto una descripción del procedimiento general realizado como orientaciones tanto para el diseño y la implementación de las actividades que conforman la buena práctica, como los aspectos a tener en cuenta para gestionar la participación de los miembros de la comunidad educativa y las instituciones locales.

Competencias asociadas a la buena práctica

1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	x	16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares	x
2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	x	17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)	x
3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural		18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local	x
4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas		19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural	
5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural	x	20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo	
6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.		21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	x
7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	x	22.- Considerar los saberes sobre la cultura local en la evaluación de los aprendizajes.	
8.- Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural	x	23.- Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes	
9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural	x	24.- Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas	
10.- Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural	x	25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.	
11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes	x	26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad	x
12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	x	27.- Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa	
13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo	x	28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares	x

14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	x	29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares	x
15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural	x	30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local	x

Saberes asociados a la buena práctica			
1. Conocimiento de la literatura local	x	15. Conocimiento de las administraciones comarcales y locales	x
2. Conocimiento de los proverbios locales	x	16. Conocimiento de los institucionales culturales locales	x
3. Conocimiento de la mitología local	x	17. Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente	x
4. Conocimiento de los rituales locales	x	18. Conocimiento de otras instituciones locales	x
5. Conocimiento de las creencias locales	x	19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales	x
6. Conocimiento de los juegos locales	x	20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna	x
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales	x	21. Conocimiento del patrimonio natural local	x
8. Conocimiento de la música local	x	22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero	x
9. Conocimiento de danzas locales	x	23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local	x
10. Conocimiento del teatro local	x	24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local	x
11. Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía	x	25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local	x
12. Conocimiento de las prácticas sociales locales	x	26. Conocimiento del patrimonio industrial local	x
13. Conocimiento de los eventos festivos locales	x	27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local	x
14. Conocimiento de la organización social local	x	-	-

Práctica 2

Título de la Buena Práctica	
Cooperativa Hortgall	
Datos de contexto	
Centro	Escola Les Moreres/ZER cep de sis
Nivel	Todos los ciclos de infantil y primaria

Nº de alumnos implicados	Todos los alumnos de la escuela y la ZER
Características	
<p>BP innovadora (implementación de soluciones nuevas o creativas) Se parte de una problemática que parte del propio centro y se busca una solución ajustada a las características de la escuela y de su entorno:</p> <p><i>Se partió de la pregunta "¿Qué podemos hacer en el huerto?" y se valoró que se no sacaba suficiente rendimiento educativo. Esta pregunta se trasladó al alumnado de P5 y 6º y se inició un debate. A lo largo de este proceso surgió la idea de vender los productos que se extraían del huerto y después de analizar las diferentes opciones de venta se optó por la creación de una cooperativa ya que era la opción más horizontal, en la que todas y todos tenían el mismo estatus dentro "la empresa".</i></p> <p>Todos los alumnos de la escuela están implicados, todos tienen una participación y una función, según el ciclo y nivel al que pertenecen</p> <p>Requiere que el rol de docente pase de ser transmisor de contenidos a facilitador de procesos y que haga el seguimiento y valide las producciones del alumnado a lo largo de todo el proceso:</p> <p><i>la necesidad de que haya maestros de referencia que gestionen el proyecto, la evalúen, generen materiales y hagan las propuestas de mejora al claustro para que sean debatidas</i></p>	
<p>BP efectiva (impacto y efectos en el aprendizaje del alumnado)</p> <p>El alumno vivencia todos los procesos que supone crear y gestionar una cooperativa. Este hecho le permite aplicar de forma contextualizada y situada los contenidos que se transmiten desde las materias curriculares. Por ejemplo, para redactar estatutos de la cooperativa, crear el logo, convocar y gestionar el desarrollo de las asambleas, adecuar los espacios, mantener un huerto, gestionar los pedidos, elaborar balances, etc.</p>	
<p>BP sostenible (puede sostenerse en el tiempo y producir efectos duraderos) Tal y como esta organizada se trata de una práctica que puede realizarse curso a curso. El hecho que todos los alumnos del centro estén implicados en su desarrollo y, al mismo tiempo, tengan un rol diferenciado en función de su edad, garantiza también su continuidad. Por otra parte, también permite ir variando y ajustando los objetivos de la cooperativa en función de los intereses y propósitos de los implicados.</p>	
<p>BP replicable (puede servir como modelo para otras escuelas) Se aportan documentos que explican el diseño de la propuesta didáctica, las tareas a realizar a lo largo del curso; la evaluación y la temporalización.</p>	

Competencias asociadas a la buena práctica	
1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	X 16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales) X

3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural		18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local
4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas		19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural
5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural		20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo
6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.	X	21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural
7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	X	22.- Considerar los saberes sobre la cultura local en la evaluación de los aprendizajes.
8.- Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural		23.- Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes
9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural		24.- Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas
10.- Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural		25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.
11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes		26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad X
12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	X	27.- Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa
13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo		28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares
14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local		29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares
15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural		30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

Saberes asociados a la buena práctica

1. Conocimiento de la literatura local		15. Conocimiento de las administraciones comarcales y locales
2. Conocimiento de los proverbios locales		16. Conocimiento de los institucionales culturales locales
3. Conocimiento de la mitología local		17. Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente
4. Conocimiento de los rituales locales		18. Conocimiento de otras instituciones locales
5. Conocimiento de las creencias locales		19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales
6. Conocimiento de los juegos locales		20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales	X	21. Conocimiento del patrimonio natural local X

8. Conocimiento de la música local	22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero
9. Conocimiento de danzas locales	23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local
10. Conocimiento del teatro local	24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local
11. Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía	25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local
12. Conocimiento de las prácticas sociales locales	26. Conocimiento del patrimonio industrial local
13. Conocimiento de los eventos festivos locales	27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local
14. Conocimiento de la organización social local	-

Práctica 3

Título de la Buena Práctica	
Excuses o Separes	
Datos de contexto	
Centro	Rellinars
Nivel	Ciclo superior
Nº de alumnos implicados	Todos los alumnos del ciclo
Características	
<p>BP innovadora (implementación de soluciones nuevas o creativas) Propuesta didáctica que parte de una problemática existente en el municipio (falta de civismo y hábitos de reciclaje de residuos). El proyecto implica al ayuntamiento del municipio que también ha detectado la misma problemática. Por tanto, es un proyecto que va más allá de las aulas y que requiere de la implicación y la participación de las instituciones municipales. Esta propuesta también permite establecer vínculos con proyectos similares realizados anteriormente en la escuela y, por extensión, implicar de nuevos a los antiguos alumnos que participaron en ellos.</p> <p><i>Nos encontramos que el grado de civismo o de tolerancia al pueblo es bajo o muy bajo, notándose una falta de respeto hacia el mobiliario urbano y las infraestructuras (públicas y particulares) preocupante. La llegada de esta iniciativa del Consorcio de residuos, la detección del bajo civismo y el plan de trabajo de la maestra de la clase de grandes provoca que este proyecto tenga mucho sentido y no se quede sólo en las aulas, sino que también salga fuera del centro con el fin de implicar a las instituciones y los antiguos alumnos (que ya participaron en algún proyecto anterior, que de una manera u otra estaban relacionados con el civismo)</i></p>	
<p>BP efectiva (impacto y efectos en el aprendizaje del alumnado) Se trata de una práctica muy ligada con la realidad de la población, con un alto potencial sensibilizador que, al mismo tiempo, contribuye a que el alumnado planifique y evalúe la</p>	

puesta en práctica de acciones y estrategias para sensibilizar a la población de la necesidad de crear hábitos de mantenimiento y respecto del entorno del pueblo.

Acciones realizadas

a.- Reuniones periódicas con la alcaldesa para hacer el seguimiento de las acciones.

b.- Encuentros y una acción directa de Mossos con los alumnos de la clase de granos.

c.- Participar activamente en la campaña "Excusas o separas"

- *Un maestro, en este caso la dirección, implicándose en la campaña siendo uno "influencia" para hacer incidencia en las redes sociales, siendo una de las dos imágenes públicas de la campaña desarrollada en el municipio.*
- *Se ha actuado sobre la parada del autobús, donde había pintadas. Se ha hablado con los exalumnos (buena parte de las pintadas son hechas por ellos). También se ha hablado con el Ayuntamiento para pedir permiso para pintar la parada*
- *Se ha elaborado un Graffiti en el polideportivo para concienciar de la necesidad de reciclar*
- *Hemos participado en el concurso de grafitis, obteniendo un premio dirigido a los centros educativos.*

d.- Se acabó pintando la parada del autobús, implicando tanto a los antiguos alumnos como los de la clase de grandes. Se ha querido promover la conciencia y el sentimiento de pertenecer a un territorio, y, por tanto, la importancia de preservarlo.

BP sostenible (puede sostenerse en el tiempo y producir efectos duraderos)

El proyecto se corresponde con diversas actuaciones a realizar a lo largo del curso y, al mismo tiempo, obtiene resultados duraderos y visibles que trascienden el marco de la escuela. Por otra parte, también permite establecer vínculos con otros proyectos similares realizados en el centro en cursos anteriores.

BP replicable (puede servir como modelo para otras escuelas)

Se aportan enlaces de la web del centro en donde se explican la experiencia y se aportan evidencias tanto de su desarrollo como su impacto.

<https://agora.xtec.cat/ceiprellinars/categoria/grans/>

Competencias asociadas a la buena práctica

1.- Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente	16.- Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares	X
2.- Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural	17.- Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)	X
3.- Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural	18.- Implicar en el centro a agentes de la comunidad local	
4.- Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas	19.- Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural	
5.- Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural	20.- Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo	X
6.- Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.	21.- Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	
7.- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural	22.- Considerar los saberes sobre la cultura local en la evaluación de los aprendizajes.	X
8.- Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural	23.- Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes	
9.- Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural	24.- Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas	X
10.- Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural	25.- Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.	
11.- Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes	26.- Comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad	
12.- Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata	27.- Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa	X
13.- Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo	28.- Implicar a la familia en actividades extraescolares	
14.- Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local	29.- Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares	
15.- Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural	30.- Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local	X

Saberes asociados a la buena práctica

1. Conocimiento de la literatura local	15. Conocimiento de las administraciones comarcales y locales	
2. Conocimiento de los proverbios locales	16. Conocimiento de los institucionales culturales locales	
3. Conocimiento de la mitología local	17. Conocimiento de las instituciones encargadas de la protección del medio ambiente	X
4. Conocimiento de los rituales locales	18. Conocimiento de otras instituciones locales	
5. Conocimiento de las creencias locales	19. Conocimiento de los saberes ecológicos locales	X
6. Conocimiento de los juegos locales	20. Conocimiento de los saberes relacionados con la flora y la fauna	
7. Conocimiento de las tradiciones gastronómicas locales	21. Conocimiento del patrimonio natural local	
8. Conocimiento de la música local	22. Conocimiento del patrimonio agrícola, forestal y/o ganadero	
9. Conocimiento de danzas locales	23. Conocimiento del patrimonio cultural mueble artístico local	
10. Conocimiento del teatro local	24. Conocimiento del patrimonio cultural mueble no artístico local	
11. Conocimiento de las destrezas relacionadas con la artesanía	25. Conocimiento del patrimonio cultural inmueble local	
12. Conocimiento de las prácticas sociales locales	26. Conocimiento del patrimonio industrial local	
13. Conocimiento de los eventos festivos locales	27. Conocimiento del patrimonio cultural subacuático/subterráneo local	
14. Conocimiento de la organización social local	-	

11.5.3 Aquitaine (Francia)

Práctica 1

Intitulé de la Bonne Pratique

Diagnostic territorial : identification des ressources patrimoniales et environnementales du territoire d'affectation (zone rurale et « petit » village)

Description de la Bonne Pratique

La prise de poste d'un(e) enseignant(e) dans un territoire rural n'est pas forcément une tâche aisée et celle-ci doit souvent débiter par un travail d'exploration des ressources du village / du territoire notamment autour de deux entrées principales :

- L'éducation au patrimoine
- L'éducation au développement durable

Dans le cas des deux enseignantes qui ont mené ce travail dans leur école rurale, l'intérêt de la démarche est d'avoir tenté d'identifier le potentiel de ressources aussi bien par une pratique d'exploration physique des lieux que par la rencontre avec les acteurs du territoire (habitants, parents d'élèves, représentant de la collectivité, etc.). Le travail de didactisation et de mise en articulation avec les attendus des programmes officiels est intervenu dans un second temps.

Ce premier travail a ensuite permis la mise en œuvre de situations pédagogiques autour des axes initiaux en confortant l'ancrage local autour des éducations au patrimoine et au développement durable. L'autre élément lié à la territorialisation des pratiques est la sollicitation des acteurs du territoire, sur les phases de diagnostic du potentiel, mais aussi sur la phase de mise en œuvre (accompagnement et intervention des acteurs dans le cadre pédagogique).

Ressources mobilisées (humaines, matérielles, financières, etc.)

L'exploration du territoire repose sur la découverte physique in situ des ressources mais aussi sur la sollicitation des acteurs. Le coût humain et financier repose sur le temps libéré pour ce travail de découverte et d'échanges autour du potentiel des ressources. Le coût d'accès à certaines ressources patrimoniales est aussi à prendre en compte (visites payantes de musées, de châteaux, etc.). Il n'y a donc globalement pas de coûts financiers à considérer en dehors du temps consacré en amont, sur le temps de préparation de la classe.

Nom de l'école – de la commune	LAUGNAC
Niveau(x) de la classe / des classes concernée(s)	PS-MS-GS ET CP-CE1-CE2-CM1-CM2
Nombre d'élèves impliqués	80
Nom de l'enseignant(e) (facultatif)	Aurélie FERRAN et Hélène SUBERVIE
BP innovante (met en œuvre des solutions nouvelles ou créatives)	X
BP efficace (a un impact positif et visible sur les élèves)	X
BP durable (peut être maintenue dans le temps et produire des effets durables)	X
BP répliquable (peut servir de modèle pour d'autres écoles)	X

Compétences associées à la Bonne Pratique

1. Adapter la planification de l'enseignement en fonction des besoins du territoire rural	X	19. Incorporer des acteurs de la communauté locale dans les projets	X
2. Inclure dans la planification de l'enseignement les caractéristiques culturelles du territoire rural	X	20. Elaborer des activités et/ou des cours avec la participation des acteurs du territoire rural	X
3. Identifier ses besoins de formation par rapport au territoire rural	X	21. Intégrer l'utilisation des TIC pour la connaissance du territoire rural	
4. Activer les actions de développement professionnel en fonction des besoins de formation détectés	X	22. Utiliser les TIC comme élément de communication entre acteurs dans les zones rurales	
5. Identifier les ressources locales mobilisables à des fins pédagogiques	X	23. Évaluer l'apprentissage de la culture locale chez les élèves	X
6. Impliquer l'équipe pédagogique dans les projets liés au territoire rural	X	24. Évaluer l'apprentissage lié au développement durable du territoire rural chez les élèves	X
7. Inclure les besoins du territoire rural dans la conception des projets	X	25. Impliquer la communauté locale dans la conception du projet scolaire et de certaines activités en intégrant leurs attentes	X
8. Sensibiliser les étudiants sur les problèmes liés au développement durable du territoire rural		26. Inclure dans les objectifs de l'école le service au développement culturel du territoire rural	
9. Développer la connaissance des élèves sur la diversité culturelle du territoire rural	X	27. S'engager dans des initiatives socioculturelles communautaires	X
10. Développer une évaluation critique des valeurs du contexte social rural des élèves	X	28. Établir des modèles de participation école-famille-communauté et vice versa	X
11. Inclure les contenus liés à ses propres connaissances et aux connaissances des élèves liées à la culture du territoire rural	X	29. Impliquer la famille dans des activités complémentaires / parascolaires	X
12. Établir des relations entre les expériences antérieures des élèves liées au territoire rural et les nouveaux apprentissages	X	30. Impliquer la communauté locale dans des activités complémentaires / parascolaires	X
13. Relier le contenu à la réalité territoriale immédiate	X	31. Utiliser l'école comme un espace culturel où peut s'exprimer la communauté locale	X
14. Proposer des situations de recherche liées au territoire rural	X	32. Concevoir et organiser un projet éducatif territorialisé avec un plusieurs partenaires différents	X
15. Développer des activités pour la connaissance de la culture locale	X	33. Piloter un projet éducatif territorialisé impliquant plusieurs partenaires en utilisant des méthodes de management de projet	X
16. Mener des activités complémentaires (hors de l'école) dans le territoire rural	X	34. Gérer les relations entre l'ensemble des partenaires du projet (gestion des groupes)	X
17. Prendre en compte les caractéristiques du territoire rural dans l'organisation spatio-temporelle de l'école	X	35. Gérer les relations avec les acteurs indirectement concernés par le projet (collègues, parents d'élèves n'ayant pas pris part au projet, administration, etc.)	X
18. Utiliser les ressources offertes par le territoire rural (naturelles, matérielles, sociales et culturelles),	X	36. Capitaliser sur les bonnes pratiques et les freins ou échecs qui apparaissent au cours de projets éducatifs territorialisés	

Intitulé de la Bonne Pratique

Elargir le champ des possibles : Informer les parents des cursus scolaires et des opportunités professionnelles pour leurs enfants dans et hors du territoire rural

Description de la Bonne Pratique

En milieu rural, de nombreux parents sont très éloignés des pratiques scolaires et parfois du monde socio-économique. Cette méconnaissance du système éducatif et du monde économique font qu'ils ont parfois peu d'ambition pour leurs enfants et n'entrevoient pas toutes les opportunités qui s'offrent à eux. Ainsi, ils n'imaginent pas ces « possibles » pour leurs enfants et considèrent qu'une formation courte est gage d'une insertion professionnelle rapide, sûre et certaine. Cela les conduit à ne pas encourager leurs enfants à poursuivre des études impliquant parfois des déplacements longs (voire un internat) après le collège.

Pour lever ce verrou à la progression des élèves, une bonne pratique en école rurale consiste à :

1. Valoriser les enfants, ce qu'ils savent faire, comprennent,
2. Expliquer aux parents, dès la maternelle, que leurs enfants ont le potentiel pour aller au collège, au lycée et dans un établissement du supérieur si l'enfant le souhaite.
3. Faire se rencontrer les acteurs du territoire (et hors du territoire si besoin) : élèves, parents, enseignants, acteurs économiques, associations et élus.

Ressources mobilisées (humaines, matérielles, financières, etc.)

Pour informer les parents des possibles pour leurs enfants et leur permettre d'avoir une ambition plus grande pour eux il est nécessaire de mobiliser les élèves, les parents, les enseignants, des acteurs économiques, des associations, des élus, des acteurs du système éducatif.

Il est alors nécessaire de se doter des moyens humains et matériels (salle réunion, TIC pour accéder aux informations et pouvoir faire des recherches sur les partenaires, etc.) pour favoriser les rencontres et les échanges pour qu'une relation de confiance puisse se créer et que la mise en évidence des possibles pour les élèves (filères longues, bourses, etc.) dans le système éducatif et la mise en place d'un réseau d'acteurs sur le territoire.

Nom de l'école - de la commune Ecole de Cubnezais - Cubnezais

Niveau(x) de la classe / des classes concernée(s) Maternelle-Primaire

Nombre d'élèves impliqués 220

Nom de l'enseignant(e) (facultatif)	
BP innovante (met en œuvre des solutions nouvelles ou créatives)	Oui
BP efficace (a un impact positif et visible sur les élèves)	Oui
BP durable (peut être maintenue dans le temps et produire des effets durables)	Oui
BP répliquable (peut servir de modèle pour d'autres écoles)	Oui

Compétences associées à la Bonne Pratique

1. Adapter la planification de l'enseignement en fonction des besoins du territoire rural		19. Incorporer des acteurs de la communauté locale dans les projets	X
2. Inclure dans la planification de l'enseignement les caractéristiques culturelles du territoire rural		20. Elaborer des activités et/ou des cours avec la participation des acteurs du territoire rural	X
3. Identifier ses besoins de formation par rapport au territoire rural	X	21. Intégrer l'utilisation des TIC pour la connaissance du territoire rural	X
4. Activer les actions de développement professionnel en fonction des besoins de formation détectés		22. Utiliser les TIC comme élément de communication entre acteurs dans les zones rurales	X
5. Identifier les ressources locales mobilisables à des fins pédagogiques	X	23. Évaluer l'apprentissage de la culture locale chez les élèves	
6. Impliquer l'équipe pédagogique dans les projets liés au territoire rural	X	24. Évaluer l'apprentissage lié au développement durable du territoire rural chez les élèves	
7. Inclure les besoins du territoire rural dans la conception des projets		25. Impliquer la communauté locale dans la conception du projet scolaire et de certaines activités en intégrant leurs attentes	X
8. Sensibiliser les étudiants sur les problèmes liés au développement durable du territoire rural		26. Inclure dans les objectifs de l'école le service au développement culturel du territoire rural	
9. Développer la connaissance des élèves sur la diversité culturelle du territoire rural		27. S'engager dans des initiatives socioculturelles communautaires	X
10. Développer une évaluation critique des valeurs du contexte social rural des élèves		28. Établir des modèles de participation école-famille-communauté et vice versa	X
11. Inclure les contenus liés à ses propres connaissances et aux connaissances des élèves liées à la culture du territoire rural		29. Impliquer la famille dans des activités complémentaires / parascolaires	X
12. Établir des relations entre les expériences antérieures des élèves liées au territoire rural et les nouveaux apprentissages		30. Impliquer la communauté locale dans des activités complémentaires / parascolaires	X
13. Relier le contenu à la réalité territoriale immédiate	X	31. Utiliser l'école comme un espace culturel où peut s'exprimer la communauté locale	
14. Proposer des situations de recherche liées au territoire rural	X	32. Concevoir et organiser un projet éducatif territorialisé avec un plusieurs partenaires différents	X
15. Développer des activités pour la connaissance de la culture locale		33. Piloter un projet éducatif territorialisé impliquant plusieurs	X

		partenaires en utilisant des méthodes de management de projet	
16. Mener des activités complémentaires (hors de l'école) dans le territoire rural		34. Gérer les relations entre l'ensemble des partenaires du projet (gestion des groupes)	X
17. Prendre en compte les caractéristiques du territoire rural dans l'organisation spatio-temporelle de l'école		35. Gérer les relations avec les acteurs indirectement concernés par le projet (collègues, parents d'élèves n'ayant pas pris part au projet, administration, etc.)	X
18. Utiliser les ressources offertes par le territoire rural (naturelles, matérielles, sociales et culturelles),	X	36. Capitaliser sur les bonnes pratiques et les freins ou échecs qui apparaissent au cours de projets éducatifs territorialisés	X

Práctica 3

Intitulé de la Bonne Pratique

Comment faire prendre conscience aux élèves qu'il existe dans leurs lieux de vie proches, de nombreuses traces du passé qui subsistent dans le présent ? Cas du château de Bonaguil

Description de la Bonne Pratique

Ce projet est basé sur l'étude du patrimoine qui permet une approche par le terrain, le territoire de proximité : le château de Bonaguil. La dimension immersive et expérientiel est un atout indéniable pour donner du sens aux apprentissages. Un travail pluridisciplinaire dans le cadre d'une démarche de projet en relation avec les ressources locales, ici un monument, a aussi été menée. Ce travail est un formidable outil pédagogique à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. Ce projet doit mettre en avant la valeur patrimoniale de l'édifice. Par l'apprentissage du regard, l'élève doit pouvoir s'approprier affectivement le lieu ce qui l'encourage à s'investir dans la préservation de son patrimoine et à s'interroger sur cette problématique de la préservation. L'objectif premier de cette démarche pédagogique dans le cadre de la découverte du château de Bonaguil est de rendre vivant aux yeux des élèves cet ensemble monumental chargé de mémoire et d'histoire. Ainsi ils pourront intégrer que cette construction faite de pierre est un témoin matériel de la présence d'éléments du passé dans leur environnement. Il s'agit, par la visite du château, donc par l'expérience sensorielle, de lui redonner la place et la fonction qu'étaient les siennes dans la longue histoire du territoire lot-et-garonnais. Cette mise en situation concrète par son caractère tangible doit provoquer un changement de perspective. Là est tout l'intérêt de cette éducation au patrimoine et par le patrimoine.

Ce projet a permis de développer des compétences en :

- Français : Lecture/Compréhension de l'album « La vie de château » d'Eddy Kranhenbul.
- Questionner le monde : L'architecture du château fort Une séance d'« Histoire » à partir de l'analyse de supports documentaires traitant de l'architecture du château fort ainsi que la visite du château de Bonaguil ont pour but l'élaboration d'un dessin, d'un plan ou d'une photo représentant les principales parties de ce même château.
- Enseignements artistiques : Séquence sur les blasons. Au cours de la visite du château, un atelier héraldique, science qui a pour objet la connaissance, l'étude des armoiries et l'art codifié des blasons, est proposé aux élèves.

- **Compétences transversales qui sont surtout liées au travail collectif.** Le projet donne une place importante au travail de groupe et doit permettre l'acquisition de compétences transversales notamment en lien avec le vivre ensemble. Dans un tel dispositif, ils pourront ainsi assumer tour à tour des rôles d'« enquêteurs », de « chercheurs », de rédacteurs, de rapporteurs. L'élève devra donc dans le cadre d'un travail d'équipe être capable :
 1. de participer à un travail collectif,
 2. d'envisager les aspects d'organisation collective d'un projet,
 3. de commencer à se sentir responsable,
 4. d'acquérir le respect de soi et des autres, adultes et enfants, le manifester dans sa façon de parler,
 5. de respecter les différences chez autrui et de respecter les enfants de l'autre sexe dans ses mots comme dans ses actes,
 6. d'accepter les situations de travail collectif proposées à l'école quel que soit son rôle,
 7. de s'engager volontiers dans l'élaboration d'un projet collectif, de respecter les règles de la vie collective de la classe.

Ressources mobilisées (humaines, matérielles, financières, etc.)

L'exploration du territoire repose sur la découverte physique in situ des ressources mais aussi sur la sollicitation des acteurs. Le coût humain et financier repose sur le temps libéré pour ce travail de découverte et d'échanges autour du potentiel des ressources. Le coût d'accès à certaines ressources patrimoniales est aussi à prendre en compte (coût du bus – pris en charge par le département et visite payante du château de Bonaguil, entre 3.5€ et 5€ par élève suivant la formule choisie).

Nom de l'école – de la commune	Fumel
Niveau(x) de la classe / des classes concernée(s)	CE2
Nombre d'élèves impliqués	25
Nom de l'enseignant(e) (facultatif)	Christophe COUSIN
BP innovante (met en œuvre des solutions nouvelles ou créatives)	X
BP efficace (a un impact positif et visible sur les élèves)	X
BP durable (peut être maintenue dans le temps et produire des effets durables)	X
BP répliquable (peut servir de modèle pour d'autres écoles)	X

Compétences associées à la Bonne Pratique

1. Adapter la planification de l'enseignement en fonction des besoins du territoire rural		19. Incorporer des acteurs de la communauté locale dans les projets	X
2. Inclure dans la planification de l'enseignement les caractéristiques culturelles du territoire rural	X	20. Elaborer des activités et/ou des cours avec la participation des acteurs du territoire rural	X
3. Identifier ses besoins de formation par rapport au territoire rural		21. Intégrer l'utilisation des TIC pour la connaissance du territoire rural	
4. Activer les actions de développement professionnel en fonction des besoins de formation détectés		22. Utiliser les TIC comme élément de communication entre acteurs dans les zones rurales	
5. Identifier les ressources locales mobilisables à des fins pédagogiques	X	23. Évaluer l'apprentissage de la culture locale chez les élèves	X
6. Impliquer l'équipe pédagogique dans les projets liés au territoire rural	X	24. Évaluer l'apprentissage lié au développement durable du territoire rural chez les élèves	
7. Inclure les besoins du territoire rural dans la conception des projets		25. Impliquer la communauté locale dans la conception du projet scolaire et de certaines activités en intégrant leurs attentes	
8. Sensibiliser les étudiants sur les problèmes liés au développement durable du territoire rural		26. Inclure dans les objectifs de l'école le service au développement culturel du territoire rural	
9. Développer la connaissance des élèves sur la diversité culturelle du territoire rural	X	27. S'engager dans des initiatives socioculturelles communautaires	
10. Développer une évaluation critique des valeurs du contexte social rural des élèves	X	28. Établir des modèles de participation école-famille-communauté et vice versa	
11. Inclure les contenus liés à ses propres connaissances et aux connaissances des élèves liées à la culture du territoire rural	X	29. Impliquer la famille dans des activités complémentaires / parascolaires	X
12. Établir des relations entre les expériences antérieures des élèves liées au territoire rural et les nouveaux apprentissages	X	30. Impliquer la communauté locale dans des activités complémentaires / parascolaires	
13. Relier le contenu à la réalité territoriale immédiate	X	31. Utiliser l'école comme un espace culturel où peut s'exprimer la communauté locale	
14. Proposer des situations de recherche liées au territoire rural	X	32. Concevoir et organiser un projet éducatif territorialisé avec un plusieurs partenaires différents	X
15. Développer des activités pour la connaissance de la culture locale	X	33. Piloter un projet éducatif territorialisé impliquant plusieurs partenaires en utilisant des méthodes de management de projet	X
16. Mener des activités complémentaires (hors de l'école) dans le territoire rural	X	34. Gérer les relations entre l'ensemble des partenaires du projet (gestion des groupes)	X
17. Prendre en compte les caractéristiques du territoire rural dans l'organisation spatio-temporelle de l'école		35. Gérer les relations avec les acteurs indirectement concernés par le projet (collègues, parents d'élèves n'ayant pas pris part au projet, administration, etc.)	X
18. Utiliser les ressources offertes par le territoire rural (naturelles, matérielles, sociales et culturelles),	X	36. Capitaliser sur les bonnes pratiques et les freins ou échecs qui apparaissent	

Práctica 4

Intitulé de la Bonne Pratique

Un poulailler dans l'école comme lieu d'échanges intergénérationnels

Description de la Bonne Pratique

Créer des liens intergénérationnels n'est pas toujours simple dans une commune car l'école n'est pas forcément toujours un lieu très ouvert sur son écosystème.

Dans le cas du jeune enseignant qui a mené ce travail dans son école maternelle rurale, l'intérêt de la démarche est de s'être appuyé sur un projet collaboratif avec un artefact commun support aux échanges : un poulailler (et donc des poules).

Le poulailler a été fabriqué dans l'enceinte de l'école et les enfants ont pour ce faire collaboré avec les services de la mairie. A la fin de la phase de construction, le poulailler a accueilli quelques poules pondeuses et se sont les enfants qui devaient s'en occuper. Ils géraient l'alimentation des poules en collaboration avec les agents de la cantine et de l'EHPAD tout proche (établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes). Les poules « recyclaient » les gaspillages alimentaires de la cantine et de l'EHPAD). Les enfants avaient des échanges réguliers avec les agents mais aussi les personnes âgées de l'EHPAD qui participaient aussi à la récupération des œufs. Les jeunes enfants de l'école maternelle avaient aussi à cœur de présenter leurs poules et leur poulailler et d'échanger avec les élèves de l'école primaire voisine.

Ce projet a permis la mise en œuvre de situations pédagogiques autour des thématiques du programmes de l'école maternelle et a contribué à nouer des relations fortes et riches entre les enfants, les enseignants, les agents de la mairie, de l'école ainsi qu'avec les pensionnaires et les agents de l'EHPAD.

Ressources mobilisées (humaines, matérielles, financières, etc.)

Le projet a mobilisé de nombreux acteurs qui ont participé à la réalisation du poulailler (ressources humaines et matérielles de la mairie), ont fourni les poules (une ferme locale qui a récupéré les poules à la fin de l'année scolaire), les agents de la cantine et de l'EHPAD (mais aussi les familles) pour la nourriture des poules, les enfants et les enseignants pour s'occuper du poulailler et des poules. Se sont finalement ces acteurs qui ont supporté les coûts financiers du projet.

Nom de l'école – de la commune	Casteljaloux
Niveau(x) de la classe / des classes concernée(s)	PS-MS-GS
Nombre d'élèves impliqués	30
Nom de l'enseignant(e) (facultatif)	Aymeric DUPUY
BP innovante (met en œuvre des solutions nouvelles ou créatives)	X

BP efficace (a un impact positif et visible sur les élèves)	X
BP durable (peut être maintenue dans le temps et produire des effets durables)	X
BP répliquable (peut servir de modèle pour d'autres écoles)	X

Compétences associées à la Bonne Pratique

1. Adapter la planification de l'enseignement en fonction des besoins du territoire rural	X	19. Incorporer des acteurs de la communauté locale dans les projets	X
2. Inclure dans la planification de l'enseignement les caractéristiques culturelles du territoire rural	X	20. Elaborer des activités et/ou des cours avec la participation des acteurs du territoire rural	X
3. Identifier ses besoins de formation par rapport au territoire rural		21. Intégrer l'utilisation des TIC pour la connaissance du territoire rural	
4. Activer les actions de développement professionnel en fonction des besoins de formation détectés		22. Utiliser les TIC comme élément de communication entre acteurs dans les zones rurales	
5. Identifier les ressources locales mobilisables à des fins pédagogiques	X	23. Évaluer l'apprentissage de la culture locale chez les élèves	
6. Impliquer l'équipe pédagogique dans les projets liés au territoire rural	X	24. Évaluer l'apprentissage lié au développement durable du territoire rural chez les élèves	
7. Inclure les besoins du territoire rural dans la conception des projets		25. Impliquer la communauté locale dans la conception du projet scolaire et de certaines activités en intégrant leurs attentes	X
8. Sensibiliser les étudiants sur les problèmes liés au développement durable du territoire rural		26. Inclure dans les objectifs de l'école le service au développement culturel du territoire rural	
9. Développer la connaissance des élèves sur la diversité culturelle du territoire rural	X	27. S'engager dans des initiatives socioculturelles communautaires	X
10. Développer une évaluation critique des valeurs du contexte social rural des élèves		28. Établir des modèles de participation école-famille-communauté et vice versa	X
11. Inclure les contenus liés à ses propres connaissances et aux connaissances des élèves liées à la culture du territoire rural	X	29. Impliquer la famille dans des activités complémentaires / parascolaires	X
12. Établir des relations entre les expériences antérieures des élèves liées au territoire rural et les nouveaux apprentissages	X	30. Impliquer la communauté locale dans des activités complémentaires / parascolaires	X
13. Relier le contenu à la réalité territoriale immédiate	X	31. Utiliser l'école comme un espace culturel où peut s'exprimer la communauté locale	X
14. Proposer des situations de recherche liées au territoire rural	X	32. Concevoir et organiser un projet éducatif territorialisé avec un plusieurs partenaires différents	X
15. Développer des activités pour la connaissance de la culture locale	X	33. Piloter un projet éducatif territorialisé impliquant plusieurs partenaires en utilisant des méthodes de management de projet	X

16. Mener des activités complémentaires (hors de l'école) dans le territoire rural		34. Gérer les relations entre l'ensemble des partenaires du projet (gestion des groupes)	X
17. Prendre en compte les caractéristiques du territoire rural dans l'organisation spatio-temporelle de l'école	X	35. Gérer les relations avec les acteurs indirectement concernés par le projet (collègues, parents d'élèves n'ayant pas pris part au projet, administration, etc.)	X
18. Utiliser les ressources offertes par le territoire rural (naturelles, matérielles, sociales et culturelles),	X	36. Capitaliser sur les bonnes pratiques et les freins ou échecs qui apparaissent au cours de projets éducatifs territorialisés	

11.5.4 Alto Alentejo (Portugal)

Práctica 1

BP EDITADA – Aldeias Sonoras

I - Perfil Pessoal do Relator da BP e da Escola/Agrupamento

- 1- Sexo: Masc.
- 2- Idade: 57
- 3- Número de anos de trabalho em contexto rural: 0
- 4- Atividade laboral em contexto rural: 0
- 5- País: PT
- 6- Região /Comunidade autónoma: Lisboa
- 7- Escola: FPUL
- 8- Agrupamento de Escolas: n/a
- 9- Número de habitantes na localidade em que trabalha: 2 milhões

II – Competências Educacionais envolvidas na BP

- 13 - Propor aos alunos situações de investigação relacionadas com o território rural local
- 14 - Desenvolver atividades para promover o conhecimento dos alunos sobre a cultura local
- 20 - Incorporar o uso das TIC para promover o conhecimento do território rural

III – Saberes envolvidos na BP

- 8 - Conhecimento da música local
- 9 - Conhecimento das danças locais
- 10 - Conhecimento do teatro local
- 21 - Conhecimento do património natural local (sítios naturais como paisagens, formações físicas, biológicas ou geológicas)

IV – Caracterização da BP

Título da BP

Aldeias Sonoras

Resumo da BP

- BP de envolvimento dos alunos de 1º ciclo em atividades de captação, edição e publicação de conteúdos sonoros da localidade rural na qual estão inseridos.

3. Antecedentes da BP

3.1. contexto da BP

- BP coordenada pela Binaural/Nodar, numa iniciativa do "Nodar Rural Art Lab", que organiza e produz projetos artísticos (com ênfase nas artes sonoras e intermedia).

- BP dinamizada na comunidade rural de montanha no centro de Portugal (concelho de S. Pedro do Sul) com alunos do 1º ciclo.

3.2. problema de partida da BP

- Despovoamento do mundo rural português, com desaparecimento progressivo da cultura tradicional e de uma relação equilibrada com o meio ambiente

3.3. objetivos da Boa Prática da BP

- Defender, evidenciar e documentar as realidades paisagísticas rurais (naturais e culturais), na sua dimensão sonora.

- Envolver os estudantes, promovendo neles e na comunidade o sentido de identidade, de diversidade e de orgulho em viver em áreas rurais.

4. Estratégias e ações da BP

- Módulos de aprendizagem teórico-prática de conhecimentos de tecnologias de registo e edição de sons e de utilização de blogs.

- Integração destes módulos em diversas disciplinas curriculares (música, arte, história, geografia, ecologia, biologia, cidadania, tecnologias de informação, etc.).

5. Resultados da BP

- Aumento da atenção dos estudantes de escolas rurais para a especificidade (acústica) do seu território.

- Fortalecimento da identidade das comunidades rurais e da cultura rural através da publicação desses elementos.

6. Conclusões sobre a BP

- BP eficiente e replicável.

7. Documentos sobre a BP (textos, imagens, ficheiros, páginas web, etc.)

- Sons MP3

Prática 2

BP EDITADA – Clube de Arqueologia

I - Perfil Pessoal do Relator da BP e da Escola/Agrupamento

- 1- Sexo: Feminino
- 2- Idade: 42
- 3- Número de anos de trabalho em contexto rural: 15
- 4- Atividade laboral em contexto rural: Professora
- 5- País: Portugal
- 6- Região /Comunidade autónoma: Alto Alentejo
- 7- Escola: Escola Profissional Desenvolvimento Rural de Alter do Chão
- 8- Agrupamento de Escolas: Alter do Chão
- 9- Número de habitantes na localidade em que trabalha: Mais de 1000

II – Competências Educacionais envolvidas na BP

- 2 - Considerar as características culturais do território rural na planificação docente
- 8 - Desenvolver nos alunos o conhecimento acerca da diversidade cultural do território rural
- 13 - Propor aos alunos situações de investigação relacionadas com o território rural local
- 14 - Desenvolver atividades para promover o conhecimento dos alunos sobre a cultura local
- 17 - Utilizar no ensino recursos que o território rural oferece (naturais, materiais, sociais e culturais)

III – Saberes envolvidos na BP

- 3 - Conhecimento da mitologia local (lendas, mitos ou enigmas)
- 16 - Conhecimento das instituições culturais locais
- 25 - Conhecimento do património cultural imóvel local (arquitetura, monumentos ou sítios arqueológicos, etc.)

IV – Caracterização da BP

1. Título da BP

Clube de Arqueologia

2. Resumo da BP

- BP de desenvolvimento nos alunos de conhecimentos e atitudes relacionadas ao património cultural/arqueológico local e de atividades ligadas à prática arqueológica.

3. Antecedentes da BP

3.1. contexto da BP

- BP integrada na Rede de Clubes de Arqueologia, gerida pelo Museu Nacional de Arqueologia.

- Região com uma riqueza arqueológica vasta e importante.

- BP dirigida a alunos entre o 1º e o 4º ano de escolaridade.

3.2. problema de partida da BP

- Necessidade de promover o património cultural/arqueológico local, de modo a consolidação a identidade coletiva local.

- Necessidade de enriquecer o currículo escolar e diversificar as práticas pedagógicas.

3.3. objetivos da Boa Prática da BP

- Dar a conhecer o património arqueológico local.

- Ensinar o valor do património.

- Educar para a preservação local.

- Desenvolver competências/conhecimentos escolares (interligar conhecimentos de várias disciplinas, trabalho de grupo, expressão plástica, expressão dramática, etc.).

4. Estratégias e ações da BP

- Visitas a museus e locais de exploração arqueológica.

- Contacto próximo dos alunos com arqueólogos e outros profissionais da área cultural.

- Atividades de escavações e em oficinas com atividades lúdicas.

- Contacto com as tradições, lendas e mitos dos locais arqueológicos, através de contos, danças e expressões dramáticas.

5. Resultados da BP

- Impacto elevado no conhecimento dos alunos acerca do património arqueológico local

- Impacto elevado no ensino do valor do património

- Impacto elevado na educação para a preservação local

6. Conclusões sobre a BP

- BP que potencia a valorização e comportamentos de preservação do património local

7. Documentos sobre a BP (textos, imagens, ficheiros, páginas web, etc.)

Prática 3

BP EDITADA – Feira dos Produtos, das Sopas e da Poesia

I - Perfil Pessoal do Relator da BP e da Escola/Agrupamento

- 1- Sexo: feminino
- 2- Idade: 42
- 3- Número de anos de trabalho em contexto rural: 16
- 4- Atividade laboral em contexto rural: Técnica Superior de Psicologia
- 5- País: Portugal
- 6- Região /Comunidade autónoma: Alto Alentejo
- 7- Escola: Escola Básica 2, 3 Mestre de Avis
- 8- Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas de Avis
- 9- Número de habitantes na localidade em que trabalha: 1840

II – Competências Educacionais envolvidas na BP

- 7 - Sensibilizar os alunos para as necessidades relacionadas com o desenvolvimento sustentável do território rural
- 12 - Relacionar os conteúdos que se ensina com a realidade territorial imediata
- 27 - Estabelecer processos de participação das famílias-comunidade na escola e vice-versa
- 28 - Envolver as famílias em atividades extracurriculares
- 29 - Envolver a comunidade local em atividades extracurriculares
- 30 - Utilizar a escola como espaço cultural da comunidade local

III – Saberes envolvidos na BP

- 7 - Conhecimento das tradições gastronómicas locais
- 22 - Conhecimento do património agrícola, florestal e ganadeiro local

IV – Caracterização da BP

1. Título da BP

Feira dos Produtos, das Sopas e da Poesia

2. Resumo da BP

- Valorização da identidade local e da leitura e escrita de poesia através da organização escolar de uma feira de produtos locais e de exposição de poesia.

3. Antecedentes da BP

3.1. contexto da BP

- Região rica em produtos da terra e em gastronomia.

- BP associada ao Dia da Árvore e ao Dia da Poesia.
- BP dirigida aos alunos do Agrupamento de Escolas de Avis e a todo o público escolar.

3.2. problema de partida da BP

- Necessidade de valorizar os produtos locais e sensibilizar os alunos e a comunidade escolar para a adoção de uma alimentação mais saudável e equilibrada.
- Necessidade de melhorar as relações entre a escola e a comunidade.

3.3. objetivos da Boa Prática da BP

- Promover os produtos agrícolas locais;
- Promover a alimentação saudável;
- Desenvolver o gosto e a leitura e escrita de poesia;
- Desenvolver nos alunos o sentimento de pertença à comunidade;
- Desenvolver a relação escola-comunidade.

4. Estratégias e ações da BP

- Envolvimento dos alunos, da escola e da comunidade na organização de uma feira onde se: comercializa produtos hortícolas locais (frutas, plantas aromáticas, ovos, frutos secos, compotas, doces e animais), alimentos confeccionados locais (doces, compotas, sopas) e materiais (marcadores de leitura); expõe poesia.

5. Resultados da BP

- Impacto elevado na promoção de produtos agrícolas
- Impacto elevado no desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade, por parte dos alunos
- Impacto elevado no desenvolvimento da relação escola-comunidade

6. Conclusões sobre a BP

- BP que potencia a relação entre a escola, e seus alunos, e a comunidade envolvente, bem como a promoção de produtos agrícolas locais

7. Documentos sobre a BP (textos, imagens, ficheiros, páginas web, etc.)

Prática 4

BP EDITADA – Grupo Coral de Cantadeiras

I - Perfil Pessoal do Relator da BP e da Escola/Agrupamento

- 1- Sexo: Feminino
- 2- Idade: 60
- 3- Número de anos de trabalho em contexto rural: 40
- 4- Atividade laboral em contexto rural: Reformada
- 5- País: Portugal
- 6- Região /Comunidade autónoma: Alto Alentejo
- 7- Escola: Várias
- 8- Agrupamento de Escolas: Vários
- 9- Número de habitantes na localidade em que trabalha: Mais de 1000

II – Competências Educacionais envolvidas na BP

- 8 - Desenvolver nos alunos o conhecimento acerca da diversidade cultural do território rural
- 14 - Desenvolver atividades para promover o conhecimento dos alunos sobre a cultura local
- 29 - Envolver a comunidade local em atividades extracurriculares
- 30 - Utilizar a escola como espaço cultural da comunidade local

III – Saberes envolvidos na BP

- 3 - Conhecimento da mitologia local (lendas, mitos ou enigmas)
- 6 - Conhecimento dos jogos locais
- 8 - Conhecimento da música local
- 9 - Conhecimento das danças locais
- 23 - Conhecimento do património artístico móvel local (pinturas, esculturas, artesanato, instrumentos musicais,

IV – Caracterização da BP

1. Título da BP

Cante nas Escolas

2. Resumo da BP

- BP de promoção do conhecimento sobre as artes e tradições culturais locais (com ênfase numa forma de canto local – o Cante Alentejano).

3. Antecedentes da BP

3.1. contexto da BP

- Importância de uma forma de canto local (Cante Alentejano - património imaterial reconhecido pela UNESCO) como elemento da identidade local (Alentejana).

- Projeto Cante nas Escolas, organizado pelo Grupo Coral de Cantadeiras de Essência Alentejana.

3.2. problema de partida da BP

- Necessidade de transmitir a tradição do Cante Alentejano às gerações mais novas.

3.3. objetivos da Boa Prática da BP

- Dar a conhecer o Cante Alentejano para que este continue a ser praticado, vivido e conservado.

- Desenvolver nos alunos a curiosidade e conhecimento das canções, tradições, mitos, crenças e rituais locais.

- Desenvolver a relação escola-família-comunidade

4. Estratégias e ações da BP

- Envolvimento dos alunos na apreciação e execução de formas de arte e tradições locais: cante alentejano, cânticos populares, cantes natalícios, cânticos religiosos, poesia popular, contos tradicionais, adivinhas, lendas, lengalengas, passatempos, jogos tradicionais e trajas etnográficos.

- Realização de tertúlias com alunos e pais, nas quais se explica o que é o Cante, as suas origens e a importância da sua preservação.

5. Resultados da BP

- Impacto elevado no conhecimento das canções, tradições, mitos, crenças e rituais locais relacionados com o Cante Alentejano por parte dos alunos.

6. Conclusões sobre a BP

-BP eficiente na divulgação dos aspetos culturais e artísticos relacionados com o Cante Alentejano.

7. Documentos sobre a BP (textos, imagens, ficheiros, páginas web, etc.)

→ <https://www.facebook.com/614418558723590/videos/668814676617311/>

→ <https://www.facebook.com/614418558723590/videos/690731614425617/>

→ <https://www.facebook.com/614418558723590/videos/690728044425974/>

→ <https://www.facebook.com/614418558723590/videos/690723874426391/>

Prática 5

BP EDITADA – Missão SOS Florestas

I - Perfil Pessoal do Relator da BP e da Escola/Agrupamento

- 1- Sexo: feminino
- 2- Idade: 33
- 3- Número de anos de trabalho em contexto rural: 3
- 4- Atividade laboral em contexto rural: Técnica Superior de Psicologia
- 5- País: Portugal
- 6- Região /Comunidade autónoma: Alto Alentejo
- 7- Escola: Escola Básica de Gavião
- 8- Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas de Gavião
- 9- Número de habitantes na localidade em que trabalha: 4130

II – Competências Educacionais envolvidas na BP

- 7 - Sensibilizar os alunos para as necessidades relacionadas com o desenvolvimento sustentável do território rural
- 12 - Relacionar os conteúdos que se ensina com a realidade territorial imediata
- 18 - Implicar na escola agentes da comunidade local

III – Saberes envolvidos na BP

- 17 - Conhecimento das instituições locais encarregadas da proteção do meio ambiente
- 19 - Conhecimento dos saberes ecológicos locais (relacionados com a preservação do meio-ambiente)
- 22 - Conhecimento do património agrícola, florestal e ganadeiro local

IV – Caracterização da BP

1. Título da BP

Missão SOS Floresta

2. Resumo da BP

- BP de desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a educação ambiental.

3. Antecedentes da BP

3.1. contexto da BP

- Um Conselho com uma vasta área florestal.
- BP dirigida a crianças do Jardim de Infância (Agrupamento de Escolas de Gavião).

3.2. problema de partida da BP

- Necessidade de mudança de atitudes e comportamentos relacionados com a prevenção de incêndios florestais em toda a comunidade.

3.3. objetivos da Boa Prática da BP

- Estimular nas crianças os valores ambientais;
- Promover a defesa do património ambiental e cultural;
- Promover uma cultura de segurança;
- Desenvolver estratégias e ferramentas de prevenção de incêndios;
- Sensibilizar a comunidade para a responsabilidade que todos têm na preservação do ambiente.

4. Estratégias e ações da BP

- Plantação de árvores e visitas de estudo a serviços de intervenção ambiental (Bombeiros).
- Realização de trabalhos de expressão plástica e construção de uma maquete interativa na temática ambiental.
- Contacto com parceiros da comunidade e apoio de professores de Educação Tecnológica e de alunos do curso vocacional Técnico de Proteção Civil.

5. Resultados da BP

- Impacto elevado no estímulo de valores ambientais nas crianças
- Impacto elevado na promoção da defesa do património ambiental e cultura
- Impacto elevado na promoção de uma cultura de segurança
- Impacto elevado no desenvolvimento de estratégias e ferramentas de prevenção de incêndios
- Impacto elevado na sensibilização da comunidade para a responsabilidade na preservação do ambiente

6. Conclusões sobre a BP

- BP reconhecida a nível nacional, que potencia o desenvolvimento de valores ambientais, o desenvolvimento de estratégias na prevenção de incêndios e promoção da defesa do património e do ambiente, tanto nas crianças como na comunidade.

7. Documentos sobre a BP (textos, imagens, ficheiros, páginas web, etc.)

Vídeo síntese: <https://youtu.be/5xVUEkoRqE0>

Prática 6

BP EDITADA – Vem Cá

I - Perfil Pessoal do Relator da BP e da Escola/Agrupamento

- 1- Sexo: feminino
- 2- Idade: 42
- 3- Número de anos de trabalho em contexto rural: 16
- 4- Atividade laboral em contexto rural: Técnica Superior de Psicologia
- 5- País: Portugal
- 6- Região /Comunidade autónoma: Alto Alentejo
- 7- Escola: Escola Básica 2, 3 Mestre de Avis
- 8- Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas de Avis
- 9- Número de habitantes na localidade em que trabalha: 1840

II – Competências Educacionais envolvidas na BP

- 8 - Desenvolver nos alunos o conhecimento acerca da diversidade cultural do território rural
- 9 - Desenvolver nos alunos a apreciação crítica dos valores do seu território rural
- 14 - Desenvolver atividades para promover o conhecimento dos alunos sobre a cultura local

III – Saberes envolvidos na BP

- 21 - Conhecimento do património natural local (sítios naturais como paisagens, formações físicas, biológicas ou geológicas)
- 22 - Conhecimento do património agrícola, florestal e ganadeiro local
- 23 - Conhecimento do património artístico móvel local (pinturas, esculturas, artesanato, instrumentos musicais, vestimenta ou joelheria, etc.)
- 24 - Conhecimento do património cultural móvel não-artístico local (moedas, armas ou manuscritos, etc.)
- 25 - Conhecimento do património cultural imóvel local (arquitetura, monumentos ou sítios arqueológicos, etc.)

IV – Caracterização da BP

1. Título da BP

“Vem cá” – Cartas Convite das Crianças do Alto Alentejo

2. Resumo da BP

- BP de conhecimento e partilha de tradições da terra natal e desenvolvimento de literacia e expressão plástica nos alunos através da realização de um livro (que convida as pessoas a visitar as localidades locais).

3. Antecedentes da BP

3.1. contexto da BP

- BP promovida pela CIMAA (“Comunidade Intermunicipal do Alto Alentejo”), que é orientada para a promoção do sucesso escolar.
- BP dinamizada pela organização “Cabeçudos”, que é orientada para a promoção da leitura e das artes.
- Dirigida aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos (das Escolas dos concelhos de Alter do Chão, Avis, Campo Maior, Castelo de Vide, Crato, Elvas, Portalegre e Sousel).

3.2. problema de partida da BP

- Necessidade de aproximar os alunos do contexto em que vivem.
- Importância do sucesso académico para o sucesso das comunidades.
- Necessidade de divulgar a riqueza patrimonial do Alto Alentejo.

3.3. objetivos da Boa Prática da BP

- Promover o espírito de comunidade, de pertença e de partilha;
- Desenvolver o conhecimento das tradições regionais e de todo o património envolvente (material e imaterial);
- Desenvolver o gosto dos alunos pelas histórias orais e escritas;
- Estimular nos alunos a expressão escrita e plástica (escrita e ilustração do livro).

4. Estratégias e ações da BP

- Realização de oficinas onde os alunos foram introduzidos à escrita, revisão e ilustração de um livro.
- Participação de entidades da comunidade no lançamento do livro.

5. Resultados da BP

- Impacto elevado na promoção do espírito de comunidade, de pertença e de partilha
- Impacto elevado no gosto dos alunos por histórias orais e escritas
- Impacto elevado na estimulação dos alunos para a expressão escrita e plástica

6. Conclusões sobre a BP

- BP eficiente na promoção de um sentimento de pertença e na estimulação para a expressão plástica e escrita.

7. Documentos sobre a BP (textos, imagens, ficheiros, páginas web, etc.)

11.6 TABLAS RESUMEN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS SELECCIONADAS EN CADA TERRITORIO

11.6.1 Alto Alentejo (Portugal)

1. NOMBRE

Aldeias Sonoras.

2. OBJECTIVOS

- Defender, evidenciar e documentar as realidades paisagísticas rurais (naturais e culturais), na sua dimensão sonora.
- Envolver os estudantes, promovendo neles e na comunidade o sentido de identidade, de diversidade e de orgulho em viver em áreas rurais.

3. RESUMEN

BP de envolvimento dos alunos de 1º ciclo em atividades de captação, edição e publicação de conteúdos sonoros da localidade rural na qual estão inseridos.

4. CONTACTO

- <https://fopromar.webnode.pt/aldeias-sonoras/>

1. NOMBRE

Feira dos Produtos, das Sopas e da Poesia

2. OBJECTIVOS

- Promover os produtos agrícolas locais;
- Promover a alimentação saudável;
- Desenvolver o gosto e a leitura e escrita de poesia;
- Desenvolver nos alunos o sentimento de pertença à comunidade;
- Desenvolver a relação escola-comunidade.

3. RESUMEN

Valorização da identidade local e da leitura e escrita de poesia através da organização escolar de uma feira de produtos locais e de exposição de poesia.

4. CONTACTO

<https://fopromar.webnode.pt/feira-dos-produtos-das-sopas-e-da-poesia/>

1. NOMBRE

Cante nas Escolas.

2. OBJECTIVOS

- Dar a conhecer o Cante Alentejano para que este continue a ser praticado, vivido e conservado.
- Desenvolver nos alunos a curiosidade e conhecimento das canções, tradições, mitos, crenças e rituais locais.
- Desenvolver a relação escola-família-comunidade

3. RESUMEN

BP de promoção do conhecimento sobre as artes e tradições culturais locais (com ênfase numa forma de canto local – o Cante Alentejano).

4. CONTACTO

<https://fopromar.webnode.pt/cante-nas-escolas/>

1. NOMBRE

Clube de Arqueologia.

2. OBJECTIVOS

- Dar a conhecer o património arqueológico local.
- Ensinar o valor do património.
- Educar para a preservação local.
- Desenvolver competências/conhecimentos escolares (interligar conhecimentos de várias disciplinas, trabalho de grupo, expressão plástica, expressão dramática, etc.).

3. RESUMEN

BP de desenvolvimento nos alunos de conhecimentos e atitudes relacionadas ao património cultural/arqueológico local e de atividades ligadas à prática arqueológica.

4. CONTACTO

<https://fopromar.webnode.pt/clube-da-arqueologia/>

1. NOMBRE

Missão SOS Florestas.

2. OBJECTIVOS

- Estimular nas crianças os valores ambientais;
- Promover a defesa do património ambiental e cultural;
- Promover uma cultura de segurança;
- Desenvolver estratégias e ferramentas de prevenção de incêndios;
- Sensibilizar a comunidade para a responsabilidade que todos têm na preservação do ambiente.

3. RESUMEN

BP de desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a educação ambiental.

4. CONTACTO

<https://fopromar.webnode.pt/missao-sos-floresta>

1. NOMBRE

"Vem cá" – Cartas Convite das Crianças do Alto Alentejo

2. OBJECTIVOS

- Promover o espírito de comunidade, de pertença e de partilha;
- Desenvolver o conhecimento das tradições regionais e de todo o património envolvente (material e imaterial);
- Desenvolver o gosto dos alunos pelas histórias orais e escritas;
- Estimular nos alunos a expressão escrita e plástica (escrita e ilustração do livro).

3. RESUMEN

BP de conhecimento e partilha de tradições da terra natal e desenvolvimento de literacia e expressão plástica nos alunos através da realização de um livro (que convida as pessoas a visitar as localidades locais).

4. CONTACTO

<https://fopromar.webnode.pt/vem-ca/>

11.6.2 Aragón (España)

1.- NOMBRE

Todos al camping.

2.- OBJETIVOS

Abordar los problemas de convivencia que, por motivos de diversidad cultural, se generan entre el alumnado de los centros que forman parte del CRA

3.- RESUMEN

En esta práctica los espacios del centro (aula, patio, biblioteca, huerto, etc) y los recursos naturales de la zona se convierten en el escenario ideal para realizar actividades orientadas a prevenir y resolver los conflictos que se producen en el CRA, gracias a la participación del alumnado y las familias

4.- CONTACTO

<http://elcarboncillodigital.blogspot.com/p/pec.html>

1.- NOMBRE

Educándonos juntas.

2.- OBJETIVOS

Fomentar el espíritu crítico y participativo del alumnado, a través de metodologías activas y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

3. RESUMEN

En esta práctica la escuela se erige en un agente activo de la comunidad a través del cual se abordan problemas sociales y culturales del propio municipio

4.- CONTACTO

<http://craaltaribagorza.educa.aragon.es/educacion-en-valores>

1.- NOMBRE

El huerto de la escuela.

2.- OBJETIVOS

Impulsar la participación del alumnado en la vida del centro y del municipio, en un contexto de igualdad y de educación medioambiental.

3.- RESUMEN

El huerto escolar y ecológico se convierte en una herramienta didáctica clave para fomentar la interdisciplinariedad entre los contenidos de las diferentes áreas curriculares. Paralelamente, a través de esta práctica, también se pretende visibilizar el papel de la escuela con agente clave del municipio, y con ello fomentar el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes cooperativas del alumnado.

4.- CONTACTO

<http://huertoescolarecologicocpolba.blogspot.com/>

11.6.3 Cataluña (España)

1.- NOMBRE

Cooperativa hortgall.

2.- OBJETIVOS

Constituirse en una cooperativa para cultivar y vender los productos del huerto y gallinero de la escuela.

3.- RESUMEN

Cada centro crea una asamblea cuyos integrantes representan a todos los colectivos que la forman (alumnado, familias y maestros). Las asambleas eligen un Consejo Rector encargado de coordinar todas las tareas de la cooperativa, y que está formado por los niños y niñas de 5º y 6º. El resto de los niños y niñas se organizan en equipos de trabajo (comunicación, tesorería y tienda) con la intención de gestionar su funcionamiento. Además, cada unidad, realiza una sesión de una hora y media semanal en la que se vehiculan los contenidos de aprendizaje relacionados con el huerto y el gallinero

4.- CONTACTO

<http://escoladepuigdalber.blogspot.com/2015/10/fem-una-cooperativa.html>

1.- NOMBRE

¿Excusas o separas?

2.- OBJETIVOS

Fomentar entre el alumnado y los habitantes del municipio el reciclaje y la reutilización de residuos.

3.- RESUMEN

Propuesta que parte de una demanda del Ayuntamiento de la población a la cual pertenece la escuela para concienciar a la población sobre la necesidad de tirar los residuos en el contenedor correspondiente

4.- CONTACTO

<https://agora.xtec.cat/ceiprellinars/grans/ultim-dia-trimestre-scape-room-sobre-el-reciclatge/>

1.- NOMBRE

Aprender del entorno y en el entorno.

2.- OBJETIVOS

Conocer y apreciar el entorno natural próximo.

3.- RESUMEN

La escuela y la institución que gestiona el Parc Natural del Cadí-Moixeró) crean una alianza para acompañar y desarrollar un proyecto educativo innovador dirigido a toda la comunidad educativa,

4.- CONTACTO

<https://agora.xtec.cat/escolaridolaina/blocs/sortida-a-pi-descobrim-lantic-llac-de-cerdanya/>

11.6.4 Aquitaine (Francia)

1.- NOMBRE

Zone rurale et «petit» village.

2.- OBJETIVOS

Identification des ressources patrimoniales et environnementales du territoire d'affectation

3.- RESUMEN

Dans le cas des deux enseignantes qui ont mené ce travail dans leur école rurale, l'intérêt de la démarche est d'avoir tenté d'identifier le potentiel de ressources aussi bien par une pratique d'exploration physique des lieux que par la rencontre avec les acteurs du territoire (habitants, parents d'élèves, représentant de la collectivité, etc.). Le travail de didactisation et de mise en articulation avec les attendus des programmes officiels est intervenu dans un second temps.

Ce premier travail a ensuite permis la mise en œuvre de situations pédagogiques autour des axes initiaux en confortant l'ancrage local autour des éducations au patrimoine et au développement durable. L'autre élément lié à la territorialisation des pratiques est la sollicitation des acteurs du territoire, sur les phases de diagnostic du potentiel, mais aussi sur la phase de mise en œuvre (accompagnement et intervention des acteurs dans le cadre pédagogique)

4.- CONTACTO

École/comune: Laugnac.

1.- NOMBRE

Elargir le champ des possibles.

2.- OBJETIVOS

Informar les parents des cursus scolaires et des opportunités professionnelles pour leurs enfants dans et hors du territoire rural.

3.- RESUMEN

En milieu rural, de nombreux parents sont très éloignés des pratiques scolaires et parfois du monde socio-économique. Cette méconnaissance du système éducatif et du monde économique font qu'ils ont parfois peu d'ambition pour leurs enfants et n'entrevoient pas toutes les opportunités qui s'offrent à eux. Ainsi, ils n'imaginent pas ces «possibles» pour leurs enfants et considèrent qu'une formation courte est gage d'une insertion professionnelle rapide, sûre et certaine. Cela les conduit à ne pas encourager leurs enfants à poursuivre des études impliquant parfois des déplacements longs (voire un internat) après le collège.

Pour lever ce verrou à la progression des élèves, une bonne pratique en école rurale consiste à:

- a.- Valoriser les enfants, ce qu'ils savent faire, comprennent,
- b.- Expliquer aux parents, dès la maternelle, que leurs enfants ont le potentiel pour aller au collège, au lycée et dans un établissement du supérieur si l'enfant le souhaite. Faire se rencontrer les acteurs du territoire (et hors du territoire si besoin) : élèves, parents, enseignants, acteurs économiques, associations et élus.

4.- CONTACTO

École/comune: Ecole de Cubnezais - Cubnezais


1.- NOMBRE

Château de Bonaguil.

2.- OBJETIVOS

Prendre conscience aux élèves qu'il existe dans leurs lieux de vie proches, de nombreuses traces du passé qui subsistent dans le présent.

3.- RESUMEN



Ce projet est basé sur l'étude du patrimoine qui permet une approche par le terrain, le territoire de proximité: le château de Bonaguil. La dimension immersive et expérientiel est un atout indéniable pour donner du sens aux apprentissages. Un travail pluridisciplinaire dans le cadre d'une démarche de projet en relation avec les ressources locales, ici un monument, a aussi été menée. Ce travail est un formidable outil pédagogique à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. Ce projet doit mettre en avant la valeur patrimoniale de l'édifice. Par l'apprentissage du regard, l'élève doit pouvoir s'appropriier affectivement le lieu ce qui l'encourage à s'investir dans la préservation de son patrimoine et à s'interroger sur cette problématique de la préservation. L'objectif premier de cette démarche pédagogique dans le cadre de la découverte du château de Bonaguil est de rendre vivant aux yeux des élèves cet ensemble monumental chargé de mémoire et d'histoire. Ainsi ils pourront intégrer que cette construction faite de pierre est un témoin matériel de la présence d'éléments du passé dans leur environnement. Il s'agit, par la visite du château, donc par l'expérience sensorielle, de lui redonner la place et la fonction qu'étaient les siennes dans la longue histoire du territoire lot-et-garonnais. Cette mise en situation concrète par son caractère tangible doit provoquer un changement de perspective. Là est tout l'intérêt de cette éducation au patrimoine et par le patrimoine.

4.- CONTACTO

École/comune: Fumel.

1.- NOMBRE

Un poulailler dans l'école comme lieu d'échanges intergénérationnels.

2.- OBJETIVOS

Construisez un poulailler à l'intérieur de l'école et tenez les élèves responsables de l'élevage des poulets, de l'entretien du poulailler et du recyclage des déchets.

3.- RESUMEN

Créer des liens intergénérationnels n'est pas toujours simple dans une commune car l'école n'est pas forcément toujours un lieu très ouvert sur son écosystème. Dans le cas du jeune enseignant qui a mené ce travail dans son école maternelle rurale, l'intérêt de la démarche est de s'être appuyer sur un projet collaboratif avec un artefact commun support aux échanges : un poulailler (et donc des poules). Le poulailler a été fabriqué dans l'enceinte de l'école et les enfants ont pour ce faire collaborer avec les services de la mairie. A la fin de la phase de construction, le poulailler a accueilli quelques poules pondeuses et se sont les enfants qui devaient s'en occuper. Ils géraient l'alimentation des poules en collaboration avec les agents de la cantine et de l'EHPAD tout proche (établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes). Les poules « recyclaient » les gaspillages alimentaires de la cantine et de l'EHPAD). Les enfants avaient des échanges réguliers avec les agents mais aussi les personnes âgées de l'EHPAD qui participaient aussi à la récupération des œufs. Les jeunes enfants de l'école maternelle avaient aussi à cœur de présenter leurs poules et leur poulailler et d'échanger avec les élèves de l'école primaire voisine.

Ce projet a permis la mise en œuvre de situations pédagogiques autour des thématiques du programmes de l'école maternelle et a contribué à nouer des relations fortes et riches entre les enfants, les enseignants, les agents de la mairie, de l'école ainsi qu'avec les pensionnaires et les agents de l'EHPAD.

4.- CONTACTO

École/comune: Casteljalous.