

**ESCUELA RURAL Y TERRITORIO:
análisis de buenas prácticas
educativas en el contexto de la
Comunidad Autónoma de Aragón
(España)**

**RURAL SCHOOL AND TERRITORY:
analysis of educational best
practices in the context of the
Autonomous Community of Aragon
(Spain)**

**ESCOLA RURAL E TERRITÓRIO:
análise das boas práticas
educacionais no contexto da
Comunidade Autónoma de Aragón
(Espanha)**

Resumem: La visibilización de las “buenas prácticas” educativas (en adelante BP) desarrolladas en la escuela rural es uno de los medios fundamentales para la mejora de su calidad al convertirlas en posibles referentes para el diseño de políticas públicas y de prácticas pedagógicas centradas en la innovación. Esta idea es la que está en la base del análisis de aquellas experiencias seleccionadas por el proyecto Erasmus + FOPROMAR por incluir competencias relativas a la dimensión territorial de la escuela y responder a las exigencias para ser consideradas como buenas prácticas (BP): innovadora, efectiva, sostenible y replicable. De este modo, en este artículo se presentan los resultados parciales referidos a las BP evaluadas en Aragón destacando las competencias que tienen una mayor presencia, así como el nivel de consecución de cada una de las exigencias señaladas para las BP. Con ello se pretende poner de manifiesto las condiciones y variables que hacen que estas BP puedan ser contempladas como referentes para la formación del profesorado, las políticas educativas con respecto a la escuela rural, así como para el desarrollo de planes de dinamización sociocultural en territorios en riesgo de despoblación.

Palavras-clave: Escuela rural. Buenas prácticas. Innovación educativa. Dinamización del territorio.

Recebido em: 10/03/2021

Aceito em: 10/05/2021

Publicação em: 12/06/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.58080.

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Juan Lorenzo Lacruz

Doctor en Ciencias de la Educación

Profesor de la Universidad de Zaragoza,
España.

E-mail: jlorenzo@unizar.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3644-9101>.

Pilar Abós Olivares

Doctora en Ciencias de la Educación

Profesora de la Universidad de Zaragoza,
España.

E-mail: pabos@unizar.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5058-1542>.

Como citar este artigo:

LACRUZ, J. L.; OLIVARES, P. A. ESCUELA RURAL Y TERRITORIO: análisis de buenas prácticas educativas en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón (España). **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-21. 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58080>.

Abstract: The visibility of educational "best practices" (hereinafter referred to as BP) developed in rural schools is one of the fundamental means for improving their quality by making them possible references for the design of public policies and pedagogical practices focused on innovation. This idea is at the basis of the analysis of those experiences selected by the Erasmus + FOPROMAR project by including competencies related to the territorial dimension of the school and by meeting the requirements to be considered as best practices (BP): innovative, effective, sustainable and replicable. Thus, this article presents the partial results referred to the BP evaluated in Aragon, highlighting the competencies that have a greater presence, as well as the level of achievement of each of the requirements indicated for the BP. The aim is to highlight the conditions and variables that make these BP suitable as references for teacher training, educational policies regarding the rural schools, as well, as for the development of sociocultural revitalization plans in areas at risk of depopulation.

Keywords: Rural schools. Best practices. Educational innovation. Territorial dynamization.

Resumo: A visibilidade das "boas práticas" educativas (doravante BP) desenvolvidas nas escolas rurais é um dos meios fundamentais para a melhoria da sua qualidade, tornando-as possíveis referências para a concepção de políticas públicas e práticas pedagógicas centradas na inovação. Esta ideia está na base da análise das experiências selecionadas pelo projeto Erasmus + FOPROMAR porque incluem competências relacionadas com a dimensão territorial da escola e satisfazem os requisitos para serem consideradas como boas práticas (BP): inovadoras, eficazes, sustentáveis e replicáveis. Assim, este artigo apresenta os resultados parciais referidos ao BP avaliado em Aragão, destacando as competências que têm uma maior presença, bem como o nível de realização de cada um dos requisitos indicados para o BP. O objetivo é destacar as condições e variáveis que fazem com que estes BP sejam considerados como referências para a formação de professores, políticas educativas relativas às escolas rurais, bem como para o desenvolvimento de planos de dinamização sociocultural em territórios em risco de despovoamento.

Palavras-chaves: Escola rural. Boas práticas. Inovação educativa. Revitalização do território.

1 INTRODUCCIÓN

La ruralidad vive momentos de incertidumbre económicos, políticos, pero sobre todo está afectada por la incertidumbre demográfica, ante todo en determinadas zonas de España como es la Comunidad Autónoma de Aragón. De unos años hasta la actualidad, se ha conformado un debate social en torno a la llamada "España vaciada" que ha generado la búsqueda de nuevos paradigmas para el mantenimiento y la sostenibilidad de las poblaciones en peligro de desaparecer (MOLINO, 2016; CERDÁ, 2017; COLLANTES; PINILLA, 2020). De diversos estudios realizados en los ámbitos sociosanitario y educativo-cultural en contextos rurales (ATCHOARENA; GASPERINI, 2004; AYUDA; PINILLA; SÁEZ, 2010; AMIGUINHO, 2011; ESCRIBANO, 2012; BENITO, 2013) se desprende la importancia del mantenimiento de dichos servicios para el sostenimiento poblacional de zonas demográficamente envejecidas y con escasas tasas de natalidad. Para que estos pequeños municipios pervivan es preciso que cuenten con una simbiosis comunitaria que, a la larga, consoliden un sentimiento de arraigo y pertenencia a las instituciones del entorno. De entre ella, la escuela se erige como pieza clave dentro del engranaje institucional y el ecosistema cultural de estos espacios vaciados, que se resisten a desaparecer. Por ello, el traslado de modelos importados de la ciudad, que no respetan ni tienen en cuenta las especificidades de la escuela rural, acaban socavando la cultura local, así como los valores que pueden ser promovidos de la escuela rural por su proximidad al medio natural y social.

Situar o resituar a la escuela rural en el contexto globalizado actual representa rastrear uno modelos que sufren importantes aculturaciones urbanocéntricas que generalmente quedan invisibilizados. Esta escuela rural del siglo XXI define una institución que va más allá de lo estrictamente educativo, debido a que su función social trasciende de la propia acción educativa para crear vínculos comunitarios y desarrollar un rol polifacético que acaba creando vínculos y sentido de pertenencia en dichos municipios. Estudios como los emprendidos por Sepúlveda y Gallardo (2011), abordan una dimensión diversificada al tener en cuenta la mutación o hibridación terminológica y sociológica de "lo rural", las evidencias empíricas y las disposiciones legislativas junto a programas nacionales y europeos como LEADER, EQUAL o PRODER. En su opinión "la institución educativa constituye un instrumento clave para defender y garantizar la identidad colectiva y cultura rural silenciada, conservar el patrimonio natural

e histórico en el contexto de la mundialización” (SEPÚLVEDA; GALLARDO, 2011, p. 146). Estos autores hablan de una suerte de “resistencia cultural” que en el plano educativo se traduce en muchas ocasiones en la existencia de modelos híbridos o importados desde tipologías urbanas a unos espacios específicos, dinámicos y diversos que requieren dar respuesta a su propia idiosincrasia. En este contexto la escuela y sus docentes juegan un importante papel como agentes activos en la construcción de la ruralidad, ya que 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 (FOPROMAR, 2019).

En relación con el trabajo que presentamos los objetivos 1 y 2 del citado proyecto radican tanto en el valor competencial necesario para la labor del maestro rural en relación a la dimensión territorial, como en el análisis de diversas prácticas educativas de España (Cataluña y Aragón), Francia (Aquitania) y Portugal (Alto Alentejo) consideradas como BP educativas que cumplen los requisitos que guían esta investigación y asumen a su vez un compromiso transformador con el medio y la escuela rural del siglo XXI. Además, trata de concretar unas recomendaciones para el diseño de unos planes de estudio dotados de la suficiente legitimación y especificidad de lo rural con respecto a la formación inicial de docentes convirtiendo a la escuela rural en un reto y una oportunidad para una formación de calidad.

El choque que los maestros noveles experimentan cuando llegan a la escuela rural genera por su falta de formación, a la que se unen adversas condiciones estructurales y socioeconómicas para el desempeño de la labor docente, se convierten en un distanciamiento y poca identificación con la labor desarrollada en escuelas rurales (BUSTOS, 2009; ABÓS, 2020). Por ello, un cambio formativo, reflexivo, crítico y ligado a BP teórico-prácticas, permitiría mitigar ese alejamiento desde la formación inicial permitiendo una aproximación previa para una dotación competencial adecuada al contexto (BOIX; BUSCÁ, 2020; ÁLVAREZ; PORTA; SARASA, 2011; ZAHONERO; MARTÍN, 2012; ANZANO; VÁZQUEZ; LIESA, 2021). Cambio que debería tener una continuidad en la formación permanente del profesorado, para que lo rural no sea algo testimonial sino una necesidad de desarrollo profesional y busca de la calidad educativa real para entornos concretos.

Por otro lado, hay que valorar la presencia de la escuela rural en proyectos, investigaciones, Trabajos de Fin de Grado y de Máster, así como Tesis Doctorales, que desde el mundo académico tratan de establecer puentes para el análisis y la puesta en valor de lo rural en educación. Tradicionalmente este ámbito ha contado con una interesante producción bibliográfica que no obstante lastraba sus propias problemáticas tanto a nivel internacional como nacional (HOWLEY, 1997A, 1997B; BUSTOS, 2011; VERA; SCHIEFELBEIN, 2012; BEACH; VIGO, 2018). Sin embargo, se observa en los últimos años un creciente interés por la temática rural y en concreto con su escuela y condicionantes. Diversos estudios nos aproximan desde una perspectiva académica investigadora y un prisma diversificado al liderazgo en la escuela rural (MAYORAL; COLOM; BERNAD; TORRES, 2018; LORENZO; DOMINGO; NOLASCO; ABÓS, 2019; ÁLVAREZ-ÁLVAREZ; GARCÍA-PRIETO, 2020), las creencias de los agentes sociales implicados (LORENZO; DOMINGO; TOMÉ, 2017; ORDÓÑEZ, 2020), procesos de innovación e inclusión, así como la influencia de la introducción de las TIC en entornos educativos rurales (BOZA; TOSCANO, 2011; SUNKEL; TRUCCO, 2012; RASO, 2012; MORAL; VILLALUSTRE; NEIRA, 2014; MORALES, 2017A). En este contexto, la investigación tiende a ampliarse hacia otras temáticas de las cuales las experiencias de escuelas rurales aragonesas pueden servir de ejemplo, histórico y actual, para los planes formativos y un modelo organizacional actualizado y coherente que garantice la pervivencia y sostenibilidad de las poblaciones y que la escuela rural siga ejerciendo un rol de pilar básico de dichas comunidades. Desde ese punto de vista la escuela rural presenta diversos retos y expectativas con respecto a la educación y la innovación inclusivas en clave transformadora, para cuyo abordaje se presentan las experiencias de BP recogidas en el presente estudio (ÁLVAREZ-ÁLVAREZ; VEJO-SANZ, 2017; MORALES, 2017B). Se presentan por tanto en este artículo, teniendo en cuenta dicho estado del arte, experiencias educativas innovadoras que jalonan Aragón y que en sus contextos específicos han conseguido promover prácticas organizativas y pedagógicas que, en el largo tiempo, han germinado en la consolidación poblacional y la vertebración del territorio.

2 CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS

Para plantear el estado del arte relativo a las BP y su conceptualización es preciso ampliar el prisma académico y valorar los aportes procedentes de otras disciplinas. Si bien, el concepto anglosajón *best practices* procede del mundo empresarial y del mercado, pero su versatilidad permite un uso diversificado en distintos ámbitos formativos e institucionales. Desde esa perspectiva y un uso diversificado se entienden como “buenas prácticas” la implementación de unos principios de intervención, objetivos de trabajo y procedimientos que se consideran apropiados y son coherentes con una pauta concreta y adecuados a un contexto determinado.

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.

La ONU aporta la siguiente delimitación conceptual de BBPP “contribuciones sobresalientes para mejorar la calidad de vida y la sostenibilidad de nuestras ciudades” cuyo desarrollo desde los últimos decenios ha cristalizado en ambiciosos proyectos internacionales implementados en distintos continentes como el *Management of Knowledge and Social Transformation programme*¹ (SIEBER, 2004; UNESCO, 2007). Otros organismos, en este caso implicados en los derechos de la infancia y la cooperación Norte-Sur, como la Oficina Internacional del Trabajo explicitan igualmente una serie de buenas prácticas extrapolables a otros contextos socioculturales y geográficos (OIT, 2015).

Abdoulaye (2003), 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.

La Confederación Española De Organizaciones a Favor De Las Personas Con Discapacidad Intelectual (FEAPS) aluden a una activación en red a partir de buenas prácticas de implicación y simbiosis comunitarias. En esa idea de mejora dinámica y sostenible del bienestar colectivo se diseña un entramado de “buenas prácticas” que son “acciones -también metodologías o herramientas- en las que hay reflexión, intencionalidad, cierta sistematicidad en su diseño, desarrollo y evaluación, así como flexibilidad para adaptarse a la realidad en función de los cambios que se van produciendo [...] 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 (FEAPS, 2007).

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; GONZÁLEZ, 2007). En esa misma línea Hernández Ajá (2001) señala que las BBPP mejoran la calidad de vida de los habitantes, y pueden servir como modelos.

Autores como Castillo (2015) señalan una serie de hitos históricos y de materializaciones en la evolución del propio concepto de BP como los estudios de Chickering y Gamson (1991, citados en CASTILLO, 2015, p. 56) y las *Good Laboratory Practices* definidas como reglas, procedimientos operativos y prácticos establecidos por un organismo para asegurar la calidad e integridad de los datos producidos en investigaciones o estudios de un laboratorio (ib. p. 57). Igualmente se señalan en dicha evolución la concreción del modelo de calidad EFQM de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad durante los años 80, la Conferencia de Naciones Unidas desarrollada en Turquía en 1996, titulada: Hábitat II, que supuso la *Declaración de Estambul sobre los Asentamientos Humanos* al hilo del concepto de “sostenibilidad” y la cristalización de proyectos como “Ciudades para un Futuro más Sostenible”².

De forma sintética por BP se entiende un modelo o ejemplo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de “querer avanzar”. Un aspecto

¹ Accesible en: <https://en.unesco.org/themes/social-transformations/most>.

² Biblioteca disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/>.

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; VILLACIERVOS, 2010). Por otro lado, y para cuestiones referidas a la diversidad del contexto y a la existencia de exclusión evidenciada a través de la educación, como sucede en el medio rural aragonés, contamos con algunos estudios que matizan la temática y ponen el acento en aspectos de justicia social y equidad territorial y educativa (VÁZQUEZ, 2016; MUNTANER; ROSELLÓ; DE LA IGLESIA, 2016; STEFONI; STANG; RIEDEMANN; AGUIRRE, 2019; DIESTE; COMA; BLASCO-SERRANO, 2019).

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. Por su parte Durán y Estay-Niculcar (2016) aportan un marco del estado del arte en torno a la definición de buenas prácticas teorizadas desde la década de los noventa que evidencia lo polisémico del término, pero a su vez su versatilidad y capacidad de diversificación socio-comunitaria e institucional:

Tabla 1-Selección de definiciones "buenas prácticas" entre 1990-2015

Autor	Definición
Hammer (1990)	Manera de realizar un trabajo que produce un buen resultado. Una práctica exitosa es reconocida por ser innovadora, replicable, evaluada y que transforma desde el ejercicio responsable de su autonomía
Wigg (1997)	Estrategia que contribuye a maximizar la efectividad de la empresa y las ubican en la fase transferencia o distribución del conocimiento
Davies y Kochhar (2002)	Son aquellas que facilitan cierto grado de mejora en el desempeño global de un sistema en un contexto determinado
Epper y Bates (2004)	Un proceso de identificación, aprendizaje y adaptación de prácticas y procesos notables de cualquier organización para ayudar a una organización a mejorar su rendimiento.
Bain (2006)	Éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir.
Benavente (2007)	Aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas (en este caso educativas) del contexto.
De Pablos y González (2007)	Se entiende un modelo/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.
Cabero y Romero (2010)	Las intervenciones educativas de los profesores y las instituciones que facilitan el desarrollo de actividades que permiten que los estudiantes alcancen los objetivos, y las capacidades y competencias establecidas
Organización Panamericana de la Salud (2015)	Toda experiencia que se guía por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a una determinada perspectiva normativa o a un parámetro consensuado, así como también toda experiencia que ha arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto
Virginia.gov (2015)	Superior method or innovative practice that contributes to improve performance of the process

Fuente: Durán y Estay-Niculcar (2016, p. 161)

De acuerdo con las evidencias de la comunidad internacional y de la investigación, la UNESCO, en el marco de su programa MOST (*Management of Social Transformations*) (2007, 2010), especificó 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.

Ilustración 1 - Criterios de identificación de buenas prácticas UNESCO



Fuente: Elaboración propia adaptada de MOST Programme (UNESCO, 2007)

A ello, en la presente investigación se añadieron las recomendaciones y concreciones del concepto desarrolladas por la Consejería de Educación de Andalucía (2012) tras el análisis de diferentes definiciones y documentos. Esta agencia hace hincapié en 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 objetivos 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.

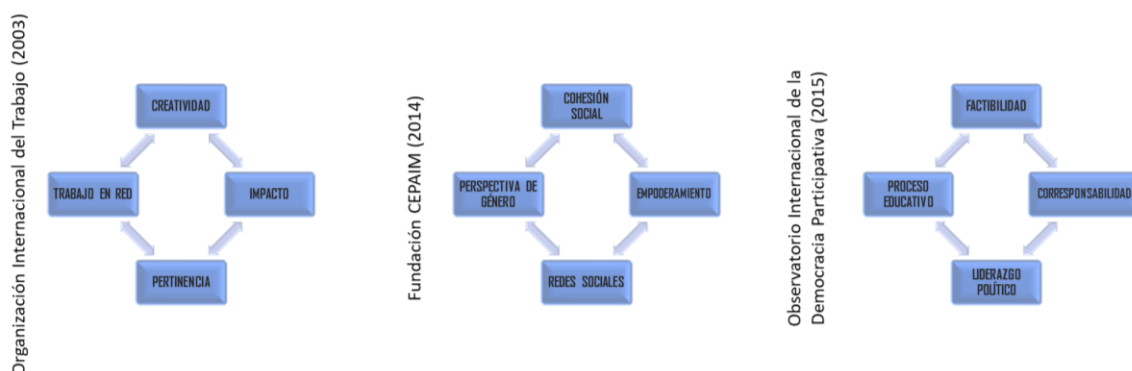
Ilustración 2 - Criterios de identificación de “buenas prácticas educativas”



Fuente: Adaptado de Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012)

Cabría señalar que a estos elementos se les podrían incorporar los aportes procedentes de la OIT (2003), de CEPAIM (2014) y del Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (2015) (citados en GRADAILLE; CABALLO, 2016). Estos ayudan a comprender además la evolución del concepto y la permeabilidad para incorporar distintas demandas y problemáticas sociales con el paso de los años:

Ilustración 3 - Criterios de identificación de “buenas prácticas” de la OIT, CEPAIM y Observatorio Internacional de la Democracia Participativa



Fuente: Gradaille y Caballo (2016, p. 78)

Con ello, se cuenta con un marco conceptual y un abanico de criterios que permiten fundamentar el uso de las BBPP para todo lo concerniente a la promoción y revitalización de los contextos desfavorecidos, como es el caso de la educación, y más en concreto de la escuela rural.

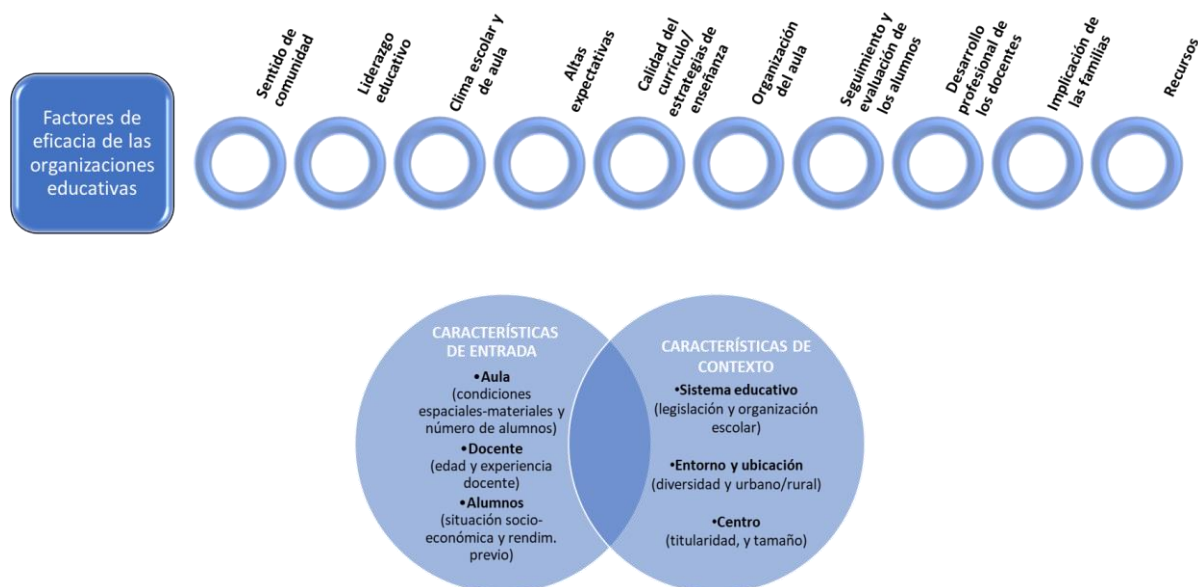
2.1 Buenas Prácticas en educación

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.

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 para 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.

Desde el punto de vista del análisis y diagnóstico de la eficacia, Murillo identifica una serie de factores y variables que juegan un papel vital en el éxito o “mejores prácticas” de las organizaciones educativas. A las cuales añade los condicionantes contextuales y una serie de características de entrada y producto claves que permiten constatar los principales retos a las que se enfrenta la institución escolar de la actualidad, máxime en contexto despoblados o desfavorecidos:

Ilustración 4 - Factores de eficacia de las organizaciones educativas



Fuente: Elaboración propia adaptada de Murillo (2008, p.13)

Con respecto a la eficacia y la innovación contamos con importantes aportes que nos acercan a la concreción de buena práctica, tanto docente como educativa, que ha seguido la presente investigación (SAAVEDRA; BASCÓN; PRADOS; SABUCO, 2013; FERNÁNDEZ-DÍAZ, 2014; PEIRANO; PUNI; ASTORGA, 2015; CORONEL; REY; MIRANDA, 2017). Aportamos en este punto una selección de definiciones que nos ayudarán a comprender mejor y profundizar en la polisemia 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, p. 1)

[...] 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, p. 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, p. 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, 2019).

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, 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; 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; TOSCANO, 2011).
- ✓ Constituyen un tipo de conocimiento aplicado que responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada (EPPER; 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; 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 y/o experiencial (MARTÍNEZ, 2008) y estar avaladas por evidencias 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 ser implantados en otros.
- ✓ El marco idóneo para su desarrollo es un proyecto de centro compartido con la comunidad educativa 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 DE 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 D'ENSENYAMENT, 2015).

Partiendo del marco teórico expuesto el trabajo que pasamos a describir se integra dentro de los siguientes *work package* del proyecto FOPROMAR: 2 (WP2: Recogida de datos), 3 (WP3: Análisis de datos y detección de BP) y 5 (WP5: Análisis de BP) en la parte correspondiente al estudio de “*Buenas prácticas educativas: competencias docentes y dimensión territorial de la escuela. Estudios internacionales de caso en Cataluña, Aragón, Francia y Portugal*” y se centra en el caso de Aragón.

2.2 Objetivos:

1. Identificar los rasgos que caracterizan una buena práctica en la que se integran competencias y saberes relacionados con la dimensión territorial.
2. Describir y analizar BP en las que la escuela rural desarrolla actuaciones que implican el desarrollo de competencias docentes en cuanto a su dimensión territorial.
3. 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. Describir y analizar aquellas competencias docentes que tienen una mayor presencia en las BP estudiadas.

2.3 Metodología

La naturaleza de los objetivos de la investigación en la que se enmarca este trabajo se corresponde con un diseño metodológico eminentemente descriptivo que ha utilizado, en la parte correspondiente a este trabajo, técnicas de recogida de datos de carácter cualitativo, a través del análisis documental de contenido de las BP diseñadas y reportadas por las escuelas rurales.

2.4 Muestra

El acceso y la selección de centros escolares rurales de la Comunidad Autónoma de Aragón tuvo lugar a través de un muestreo intencionado hacia aquellos (15) en los que se tuviera constancia de que se estaban realizando BP relacionadas con la dimensión territorial en base a dos criterios básicos:

- Adecuación del contenido de las BP al desarrollo de competencias relacionadas con el territorio.
- Conocimiento directo de la experiencia por parte de alguno de los miembros del equipo y/o presencia en el Mapa de la Innovación del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.

De los 15 centros a los que se solicitó información, esta solo se consideró suficiente, clara y pertinente en 10 de ellos. Posteriormente los evaluadores externos descartaron uno de los centros por considerar que la experiencia reseñada no se adecuaba al ámbito de la dimensión territorial de la escuela rural. Las características de los 9 centros analizados aparecen en la Tabla 1 y en la Ilustración 5 puede verse su distribución geográfica en la Comunidad de Aragón:

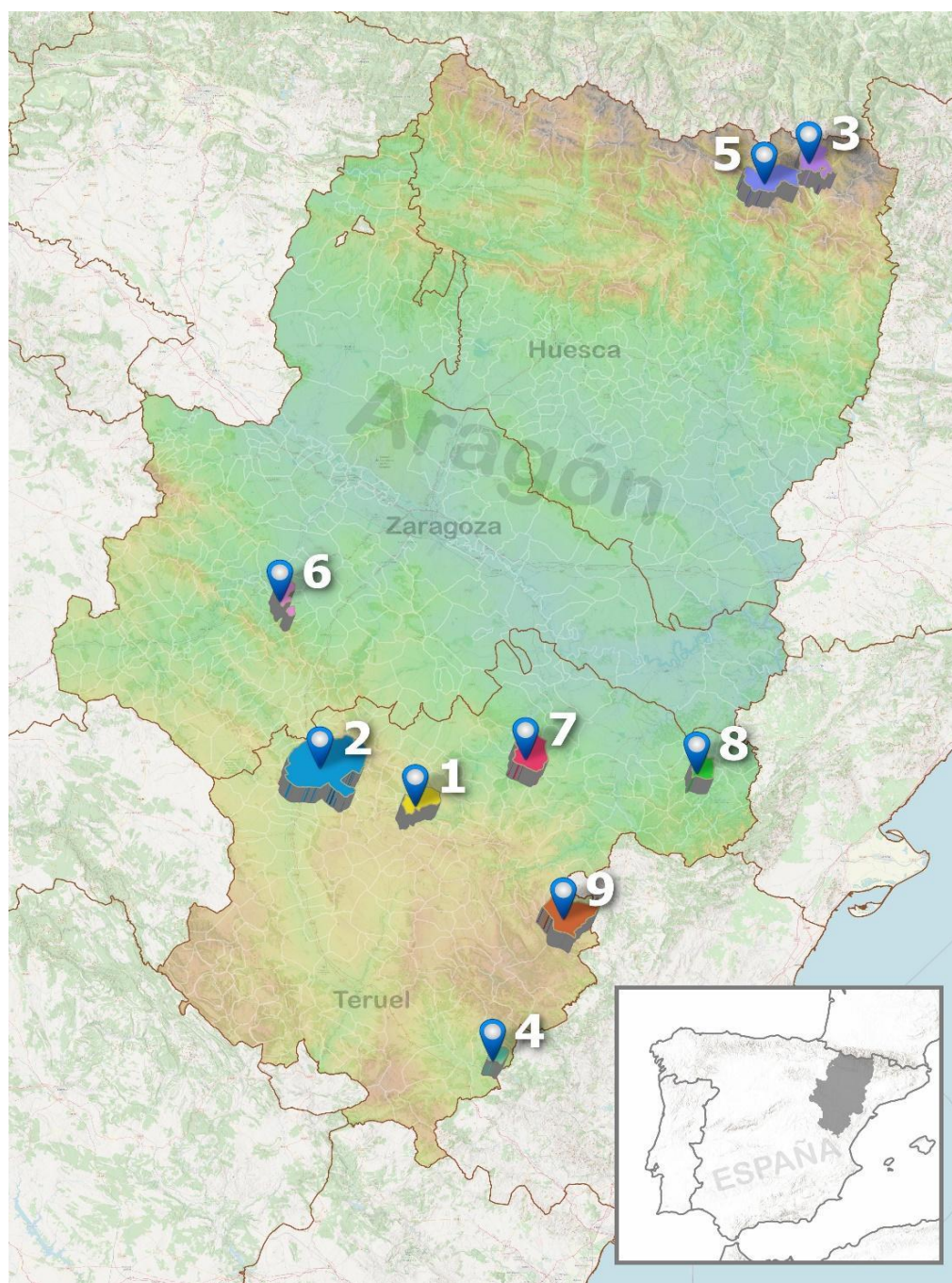
Tabla 1 - Características de los centros estudiados

Centro Escolar	Agrupado ³	Localidades	Unidades (aulas)	Alumnado	Profesorado	BP
1	SI	3	5	46	12	Centro
2	SI	2	3	19	5	Centro
3	SI	5	20	295	36	Aula
4	SI	7	12	109	20	Aula
5	SI	6	10	80	17	Centro
6	NO	1	3	39	5	Centro
7	SI	2	6	78	13	Centro
8	SI	4	9	84	16	Centro
9	SI	5	12	130	20	Centro

Fuente: Elaboración propia (Fundació Mon Rural, 2019)

³ Un Colegio Rural Agrupado es un centro educativo que abarca escuelas de diferentes localidades próximas entre sí y que comparten proyectos, equipo directivo y recursos materiales y humanos.

Ilustración 5 - Cartografía de “buenas prácticas” educativas rurales en Aragón



- Centro 1: “Todos al camping”
- Centro 2: “MINICRIE”
- Centro 3: “Educando (nos) juntas”
- Centro 4: “El huerto como herramienta curricular y de participación”
- Centro 5: “Cine y Cuentos de Cadiera”
- Centro 6: “Proyectos de investigación en un espacio de convivencia”
- Centro 7: “Comunidad de aprendizaje-aprendemos juntos”
- Centro 8: “MUMOCRA y somos CRAPACES”
- Centro 9: “Creatividad en el medio rural”

Fuente: Elaboración propia (datos obtenidos de Instituto Geográfico Nacional y OpenStreet Map)

2.5 Instrumentos de recogida de datos

La información sobre las BP se obtuvo a través de una plantilla/guión (ver Anexo 1)⁴ en la que los centros debían completar aquellos datos que sirvieran para caracterizar la BP (título, resumen, contexto, situación de partida, objetivos, estrategias y actuaciones, participantes y resultados) así como señalar aquellas competencias, de las 30 incluidas en el cuestionario de la primera parte del proyecto general, que consideran presentes en el diseño y desarrollo de esta.

2.6 Análisis de la información

Una vez obtenida la información de los centros se procedió al análisis de contenido de las BP, así como a la evaluación de la calidad de estas en relación con los criterios ya señalados, por parte de dos analistas externos, uno de ellos vinculado a la formación de maestros y un maestro de escuela rural de otra comunidad autónoma. La evaluación fue realizada con la utilización de una plantilla que incluía dos partes: en primer lugar, una rúbrica para analizar el nivel de presencia de aquellos indicadores seleccionados relativos a la consideración de una BP como innovadora, efectiva, sostenible y replicable; en segundo lugar, el listado de las 30 competencias docentes relacionadas con la dimensión territorial de la escuela para seleccionar aquellas relacionadas con la BP (Ver Anexo 2).

Los indicadores de cada una de las características de la BP fueron elaborados partiendo de la información obtenida en la primera parte del proyecto a través de los cuestionarios, así como de la bibliografía existente sobre el tema.

Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizó el programa Excel previa codificación de los indicadores de las BP, así como de las competencias docentes. En el primer caso se ha analizado la evaluación realizada por los analistas externos obteniendo datos de cada una de las BP, de la comparación entre ellas, así como de los indicadores de cada criterio definitorio y del conjunto de estos; además, como elementos complementarios para el análisis cualitativo se han usado evidencias textuales y gráficas de la información aportada por los centros.

2.7 Resultados

La presentación de resultados se realiza en función de los objetivos específicos del presente trabajo por lo que en primer lugar realizamos una breve descripción de cada una de las BP en las que *resaltamos la vinculación escuela-territorio-comunidad*:

- **Centro 1: “Todos al camping”.** Práctica en la que 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 gracias a la participación del alumnado y las familias.
- **Centro 2: “MINICRIE”.** Práctica en la que el alumnado de las diferentes localidades trabaja conjuntamente Centros de Interés sobre el entorno a través de metodología ABP.
- **Centro 3: “Educando (nos) juntas”.** Práctica en la que la escuela es un espacio y un tiempo de encuentro entre la comunidad educativa y la comunidad local, abriendo la escuela al entorno y dejando que los elementos de éste formen parte del currículum.
- **Centro 4: “El huerto como herramienta curricular y de participación”.** Práctica centrada en el huerto escolar como eje de la actividad curricular y de la participación de la comunidad educativa y local, con el objetivo de convertir la escuela en un espacio de colaboración.
- **Centro 5: “Cine y Cuentos de Cadiera”.** Práctica en la que a través del uso de medios audiovisuales y del lenguaje oral se desarrolla la competencia lingüística y se pone el valor la lengua autóctona como elemento patrimonial y de identidad cultural y territorial.

⁴ La plantilla que presentamos ha sido modificada con respecto a la original eliminando aquella información no referida al contenido de este trabajo.

- Centro 6: “Proyectos de investigación en un espacio de convivencia”. Práctica que busca el conocimiento, la recuperación y la puesta en valor del patrimonio natural y social a través de la realización de proyectos de investigación que promuevan el cuidado del entorno como elemento básico de convivencia
- Centro 7: “Comunidad de aprendizaje-aprendemos juntos”. Práctica centrada en una organización del centro que permita potenciar sus señas de identidad como Comunidad de Aprendizaje.
- Centro 8: “MUMOCRA y somos CRAPACES”. Práctica inmersa en una línea de convivencia y compromiso social con la comunidad que utiliza el arte como eje de trabajo y la apertura de la escuela a la colaboración.
- Centro 9: “Creatividad en el medio rural”. Práctica que parte de la necesidad de colaborar con proyectos que se desarrollan fuera de la escuela en el ámbito artístico, con el objetivo de que las aulas sean espacios creativos aprovechando el patrimonio cultural como fuente de inspiración.

En cuanto a los resultados de la evaluación realizada por los analistas externos con respecto a los rasgos de las prácticas como BP podemos señalar como sólo dos tienen una media inferior a 3⁵, siendo el criterio mejor valorado el de innovadora (3,32) y el peor el de sostenible (3,13), aunque todos estaban por encima de 3. En la tabla 2 se muestran los datos criterios y centros.

Tabla 2 - Criterios de valoración de BP y centros

CENTRO	INNOVADORA	EFFECTIVA	SOSTENIBLE	REPLICABLE	MEDIA CENTRO
1	3,45	2,81	3,5	3,18	3,23
2	3,21	2,52	3,12	3,29	3,03
3	3,7	3,62	3,12	3,5	3,48
4	3,35	3,56	3,02	3,36	3,32
5	3,25	3,06	2,67	2,78	2,94
6	3,6	3,5	3,37	3,5	3,49
7	3,35	3,5	3,5	3,37	3,43
8	2,55	2,73	3,15	3,02	2,86
9	3,45	3,42	2,75	3,15	3,19
Media criterio	3,32	3,19	3,13	3,24	3,22

Fuente: Elaboración propia (FUNDACIÓ MON RURAL, 2019)

La práctica del centro 3 es la que es considerada como más innovadora y efectiva porque responde a las necesidades del entorno, desarrolla las competencias necesarias para formar a ciudadanos activos y críticos y fomenta tanto el desarrollo cultural de la comunidad como la inclusión en la escuela de los elementos socioculturales del territorio, buscando en el alumnado tanto su conocimiento como su puesta en valor. Además, incorpora la investigación como medio de aprendizaje, así como el trabajo interdisciplinar e internivelar, con una fuerte presencia del uso de TIC.

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.

Por otro lado, el centro 6 presenta una práctica valorada como la más sostenible y replicable ya que se enmarca en un proyecto de centro como espacio de convivencia y miembro de una comunidad que se va adaptando a las necesidades y circunstancias. A ello hay que añadir que es conocida en su entorno e identifica de manera clara los elementos contextuales necesarios para su desarrollo.

⁵ La codificación realizada a partir de la escala Likert diseñada a partir de los cuestionarios corresponde a: Nada 1; Poco 2; Bastante 3 y Mucho 4.

[...] se genera arraigo y sentido de identidad.

El análisis de los diferentes ítems de cada uno de los rasgos también es interesante en cuanto a los resultados obtenidos porque nos aproxima a las características mejor y peor valoradas en el conjunto de las BP.

De este modo podemos señalar que el indicador mejor valorado (3,6) pertenece al criterio de replicable y es el que señala que la BP “se podría aplicar en otros contextos con las adaptaciones precisas”. Además los indicadores “introduce cambios/o novedades en el centro/aula dirigidos a la mejora”, perteneciente al criterio de innovación y el del criterio de sostenibilidad “forma parte del Proyecto Educativo del Centro”, obtienen una puntuación superior a 3,5. En el otro extremo podemos señalar aquellos indicadores con menos puntuación, aunque siempre superior a 2,5 que son “utiliza instrumentos de evaluación” (replicable) con un 2,6 y “fomenta el uso de TIC”, con un 2,75 (innovadora).

Tabla 3 - Criterios de evaluación de BP: datos globales

Criterio	Innovadora									
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Media	2,89	3,5	3,53	3,33	3,39	3,22	3,67	3,44	2,94	2,75

Criterio	Efectiva							
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8
Media	3,28	3,11	3,1	3,06	3,2	2,88	3,06	3,12

Criterio	Sostenible							
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8
Media	3	3,53	3,39	3	2,79	3	3,12	3,24

Criterio	Replicable							
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8
Media	2,6	3,25	3,18	3,28	3,06	3	3,24	3,61

Fuente: Elaboración propia

Con relación al segundo de los objetivos el análisis de las competencias docentes con mayor presencia en cada una de las BP fue realizado a partir de tres fuentes de información: la aportada por el propio centro y la de cada uno de los dos analistas, con un total de 25 evaluaciones, ya que de dos de los centros solo tuvimos el análisis de uno de los analistas.

De acuerdo con la clasificación realizada en el cuestionario inicial, las competencias se agrupaban en tres ámbitos fundamentales: profesionales (1-6) de diseño y desarrollo de programas (7-23) y de relaciones con la comunidad, en torno a los cuales hemos organizado los resultados

En este sentido las competencias 1 “Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente” y 2 “incluir las características culturales del territorio rural en la planificación docente”, ambas del ámbito profesional y la 13 “proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo” relativa al diseño y desarrollo de programas son las que obtuvieron un porcentaje más alto de presencia (76%) en el conjunto global. En el lado opuesto fueron la 3 “Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con el territorio rural” y la 4 “posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas del ámbito profesional y la 23 “evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural” del de diseño y desarrollo de programas, aquellas cuyo porcentaje fue menor (16 % (3) y 28% (4 y 23)). No obstante 16 competencias estaban presentes en un porcentaje del 60 o mayor y 19 en uno superior al 50 %. En las tablas se muestran los datos globales:

Tabla 4 - Presencia de las competencias en las BP

Competencias	Profesionales					
Número	1	2	3	4	5	6
Frecuencia	19	19	4	7	15	13
%	76	76	16	28	60	52

Competencias	Diseño y desarrollo de programas																
Número	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Frecuencia	15	17	12	15	15	16	19	12	15	15	18	14	11	16	10	10	7
%	60	68	48	60	60	64	76	48	60	60	72	56	44	64	40	40	28

Competencias	Relaciones escuela-comunidad						
Número	24	25	26	27	28	29	30
Frecuencia	16	11	18	14	12	12	16
%	64	44	72	56	48	48	64

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las competencias por centros nos aporta información sobre aquellas competencias que han sido señaladas por la mayoría de los centros, así como por los evaluadores. En este sentido las competencias que todos los centros consideran vinculadas a su BP son la 2 “*incluir las características culturales del territorio rural en la planificación docente*” y la 13 “*proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo*”, seguidas por la 17 “*utilizar los recursos que ofrece el territorio rural (natural, patrimonial, social y cultural)*” y 20 “*incorporar el uso de las TIC para el conocimiento del territorio rural cercano*” señaladas por 8 de los 9 centros. En el extremo opuesto las competencias 3 “*identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con el territorio rural*” y 4 “*posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas*”, son las que solo son indicadas por dos de los 9 centros.

Tabla 5 - Presencia de las competencias en los centros

	Profesionales					
Competencia	1	2	3	4	5	6
Nº de Centros	6	9	2	2	5	6
%	67	100	23	23	56	67

	Diseño y desarrollo de programas																
Competencia	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Nº de Centros	7	7	6	6	5	6	9	6	6	5	8	6	4	8	4	4	3
%	78	78	67	67	56	67	100	67	67	56	89	67	45	89	45	45	34

	Relaciones escuela-comunidad						
Competencia	24	25	26	27	28	29	30
Nº de Centros	5	5	7	7	5	4	6
%	56	56	78	78	56	45	67

Fuente: Elaboración propia

En relación con la información aportada por los evaluadores hay que señalar que solo existen datos de 16 análisis ya que de dos centros sólo obtuvimos evaluación de uno de los analistas. Las competencias que fueron señaladas como las más vinculadas con las BP fueron la 1 “*Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente*”, la 24 “*implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela, incorporando sus expectativas*” y la 26 “*comprometerse con iniciativas socioculturales de la comunidad*” y las que menos la 3 “*identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con el territorio rural*” y la 23 “*evaluar los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible del territorio rural*”.

Tabla 6 - Datos de las evaluaciones sobre competencias y BP

	Profesionales					
Competencias	1	2	3	4	5	6
Evaluaciones	13	10	2	5	11	7
%	81	62	12.5	31	69	44

	Diseño y desarrollo de programas																
Competencias	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Evaluaciones	7	8	10	6	9	10	10	10	6	9	11	10	8	7	8	6	4
%	44	50	62	37.5	56	62	62	62	37.5	56	69	62	50	44	50	37.5	25

	Relaciones escuela-comunidad						
Competencias	24	25	26	27	28	29	30
Evaluaciones	12	7	12	8	8	9	11
%	75	44	75	50	50	56	69

Fuente: Elaboración propia

Si relacionamos los datos obtenidos de los centros y de los evaluadores externos podemos ver que la coincidencia es mayor en las competencias consideradas como menos vinculadas a las BP (3, 4 y 23) y que la diferencia mayor estriba en que los centros han incluido más aquellas competencias relacionadas con el diseño y desarrollo de programas (13, 17 y 20), es decir aquellas relacionadas con su actividad docente y los analistas aquellas otras en las que se expresan las relaciones entre la escuela y la comunidad (24 y 26). Si estas relaciones las realizamos con los datos globales (Ver Tabla 4) podemos ver que la coincidencia es mayor en las competencias profesionales tanto en aquellas consideradas como más relacionadas con las BP (1 y 2), como con aquellas menos (3 y 4).

Por último, cabe resaltar aquellos datos a partir de los que podemos relacionar las competencias con las características de las BP analizadas, centrándonos en aquellas prácticas con mejor valoración tal y como aparece en la tabla.

En este sentido podemos señalar que las competencias 1 “Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente” 2 “Incluir las características culturales del territorio rural en la planificación docente”, 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”; 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”; 12 Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata”, 13 Proponer situaciones de investigación relacionadas con el territorio rural próximo”, 15 Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local, 17 Utilizar los recursos que ofrece el territorio rural (natural, patrimonial, social y cultural), 19 Elaborar materiales curriculares con la participación de agentes del territorio rural y 24 implicar a la comunidad local en el diseño del modelo de escuela, incorporando sus expectativas son las que tienen una mayor presencia en ambos centros y un porcentaje superior al 60 % en el total.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como ya se ha señalado este estudio se inserta en un proyecto de mayor envergadura realizado en tres países (España, Francia y Portugal) entre cuyos objetivos estaba la elaboración de un catálogo de BP educativas desarrolladas en escuelas rurales y que estuvieran relacionadas con competencias y saberes vinculados a la dimensión territorial de la escuela rural. Catálogo del que hemos recuperado las BP estudiadas en la Comunidad Autónoma de Aragón (España). De este modo contribuimos al objetivo señalado por Shulman (1986) de que el estudio y la visibilización de las “buenas prácticas” docentes es uno de los compromisos de la investigación educativa, en nuestro caso al poner de manifiesto la importancia de las relaciones entre escuela y territorio en el ámbito de la escuela rural.

En lo que respecta a los indicadores de éxito de las BP podemos señalar las siguientes conclusiones:

1. Las BP estudiadas presentan un enfoque eminentemente transversal y transdisciplinar y se

vinculan con aprendizajes relacionados con competencias clave como la competencia social y cívica y con elementos vinculados al saber ser y saber estar. En este sentido todas ellas tienen en común la utilización de metodologías activas y participativas, como la investigación del medio y el trabajo cooperativo, al tiempo que requieren de la implicación no solo de las familias, sino de otros miembros de la comunidad local.

2. La mayoría tienen como objeto abordar las problemáticas sociales y educativas que forman parte de la escuela y del territorio (BOZA; TOSCANO, 2011) y ponen de manifiesto que, para su tratamiento y solución desde la escuela, es necesario partir de las herramientas que el entorno pone al alcance del centro, tomando importancia el patrimonio cultural, natural y social, en una búsqueda de soluciones globales que respondan a la complejidad de las problemáticas.
3. Los centros responsables de estas prácticas tienen una gran visibilidad y relevancia en los municipios a los que pertenecen, lo que posibilita que las prácticas seleccionadas gocen 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.
4. La existencia de sistemas de evaluación es uno de los indicadores menos presente en las BP y, sin embargo, éstas ponen de manifiesto mejoras en los aprendizajes escolares y/o en las relaciones escuela-comunidad.
5. La sostenibilidad de las BP se vincula a los proyectos educativos de los centros, a una *cultura de centro* (DE PABLOS; GONZÁLEZ, 2007), a la estabilidad del profesorado, así como al fuerte arraigo en la comunidad con una clarificación de responsabilidades entre todos los protagonistas.
6. El objetivo mayoritario es educar al alumnado en relación a su territorio, no sólo utilizándolo como recurso, sino buscando su puesta en valor y resaltando el papel de la escuela como agente dinamizador.

En lo que respecta a la vinculación de las competencias docentes con las BP:

1. Las competencias que relacionan territorio y aprendizajes escolares son las más vinculadas con las BP, de modo que se utilizan recursos del territorio, no sólo como contenido curricular, sino como medio para un aprendizaje más significativo, vivencial y globalizado.
2. La vinculación que se establece es pertinente con la temática de las diferentes BP, referida básicamente a la práctica docente y/o a las relaciones escuela-comunidad
3. Las competencias, tanto profesionales como de diseño y desarrollo de programas que se refieren a la programación son las que están más presentes, lo que está en consonancia con la mayor formación que los maestros reciben en este ámbito profesional.
4. Las competencias que tienen una mayor presencia indican maestros *implicados* en un modelo de escuela viva.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, podemos resaltar la importancia del estudio de BP como *estímulo hacia la mejora* para otros centros y docentes situados en el ámbito rural, sino como punto de partida de una política educativa apoyada en aquello que funciona. Además, el conocimiento, análisis y evaluación de BP debería ser uno de los elementos básicos de los modelos de formación del profesorado, ya que son un poderoso medio de aprendizaje y que, centrándonos en las relaciones escuela-territorio, deberían tener como objetivo un maestro conocedor de la dimensión territorial de la escuela rural y con estrategias para diseñar, implementar y evaluar proyectos que la desarrollen. Formación a la que unimos una investigación educativa de carácter aplicado en la que la participación de los docentes ejercicio sea un elemento indispensable.

Las BP analizadas centradas en las relaciones escuela-territorio son indicativas de la especificidad de la escuela ubicada en territorios rurales con sus correspondientes amenazas y oportunidades, de modo que el conocimiento de dicha especificidad se convierte en *el germen de un cambio hacia la mejora* (DE

PABLOS; COLAS; VILACIERVOS, 2010).

Las amenazas que la escuela rural tiene en relación con los procesos de despoblación y de falta de equidad en el acceso a los servicios pueden y deben ser superadas por las oportunidades que se ofrecen desde el trabajo en red y colaborativo que puede posibilitar el desarrollo de una escuela rural inclusiva, siempre y cuando se establezcan mecanismos que potencien la estabilidad del profesorado y la existencia de proyectos educativos con participación de toda la comunidad educativa y en los que el entorno rural se erija en actor educativo y participe activamente en la construcción de la territorialidad (ABÓS; BOIX; DOMINGO; LORENZO; RUBIO, 2021). De este modo se pondrá en valor el territorio rural para la creación de oportunidades sociales, culturales y profesionales haciendo visible lo que, en muchas ocasiones, es invisible.

REFERENCIAS

ABDOULAYE, Anne. Conceptualisation et dissemination des «bonnes pratiques» en éducation: Essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet". En BRASLAVSKY, C., ABDOLAYE, A. y PATIÑO, M. I. **Developpement curriculaire et "Bonne pratique" en Éducation**. UNESCO, 2003. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf>.

ABÓS, Pilar; BOIX, Roser; DOMINGO, Laura; LORENZO, Juan y RUBIO, Pascual. **Hacer visible lo imposible: el resto de la escuela rural**. Barcelona: Graó, 2021.

ABÓS, Pilar. La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. **Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, 26, p. 41-52, 2020.

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen y GARCÍA-PRIETO, Javier. Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. **Perfiles educativos**, 17 (168), 94-106, 2020.

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen y VEJO-SAINZ, Rocío. ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. **Aula Abierta**, 45, p. 25-32, 2017.

ÁLVAREZ, Zelmira; PORTA, Luis y SARASA, María Cristina. Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 15 (1), p. 229-240, 2011.

AMIGUINHO, Abilio. La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, 15 (2), p. 25-37, 2011.

ANZANO, Silvia; VÁZQUEZ, Sandra y LIESA, Marta. Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. **Tendencias Pedagógicas**, 37, p. 43-56, 2021.

ATCHOARENA, David y GASPERINI, Lavinia (coords.). **Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política**. FAO-UNESCO: Orton, 2004

AYUDA, Isabel., PINILLA, Vicente. y SÁEZ, Luis. A. Cambio demográfico, despoblación y nuevas políticas: el caso de Aragón en España. Zaragoza: CEDDAR, **Centro de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo en Áreas Rurales**, 2010.

BOZA, Ángel y TOSCANO, María de la O. Buenas prácticas en integración de las TIC en educación. Ponencia: **VI congreso virtual de la Asociación Interuniversitaria de Investigación y Pedagogía**. AIDIPE, p. 1-39, 2011.

BEACH, Dennis y VIGO, Begoña (2018). Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI (p. 225-236). In **Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI**, Lleida, p. 225-236, 2018.

BENITO, Domingo. Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. Encrucijadas, **Revista crítica de Ciencias Sociales**, 6, p. 56-69, 2013.

- BOIX, Roser y BUSCÁ, Francesc. Orientaciones para el diseño de planes de formación del profesorado de las escuelas rurales de Catalunya. **Temps d'Educació**, 59, p.11-26, 2020.
- BUSTOS, Antonio. Investigación y escuela rural ¿irreconciliables? **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 15 (2), p. 155-170, 2011.
- BUSTOS, Antonio. Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. **Revista Iberoamericana de Educación**, 48 (6), p. 1-11, 2009.
- CASTILLO, Manuel. **El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes: organización, funcionamiento y docencia**. Tesis Doctoral: Universidad Pablo de Olavide, 2015.
- CERDÁ, Paco. **Los últimos. Voces de la Laponia española**. Madrid: Pepitas Editorial, 2017.
- CHICKERING, Arthur y GAMSON, Zelda. **Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education**. American Association for Higher Education Bulletin (march): Washington, DC, 1987.
- CHICKERING, Arthur y GAMSON, Zelda (eds.). **New Directions for Teaching and Learning, Applying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education**. New York: Jossey-Bass, 1991.
- COLLANTES, Fernando y PINILLA, Vicente. La verdadera historia de la despoblación en la escuela rural y cómo puede ayudarnos a mejorar nuestras políticas. **Documento de trabajo. Asociación Española de Historia Económica**, p. 1-25, 2020.
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ORGANIZACIONES A FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (FEAPS). **Buenas prácticas FEAPS, ¿Qué son y cómo se valoran?** Red de Calidad, 2007. Disponible en: <http://www.plenainclusionandalucia.org/sites/plenainclusionandalucia.org/files/4-queesbbp.pdf>. Acceso en: 18 de marzo de 2021.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. **Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo**. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid, 2019.
- CORONEL, Iris Arminee; REY, Martha Cecilia y MIRANDA, María Luisa. Otras funciones docentes en la escuela multigrado. **Revista del Centro de Investigación y Docencia**, 57, p. 35-42, 2017.
- DE PABLOS, Juan; COLÁS, Pilar y VILLARCIERVOS, Patricia. 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), p. 180-202, 2010. Disponible en: http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5842/5868.
- DE PABLOS, Juan y GONZÁLEZ, Teresa. Políticas e innovación educativas apoyadas en TIC: Sus desarrollos en el ámbito autonómico. **II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento**. Granada, marzo, 2007. Edición digital, ISBN: 978-84-690-9812-7.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (GENERALITAT DE CATALUNYA). Portal Xarxa Telemàtica de Catalunya, 2015. Disponible en: <http://xtec.gencat.cat/ca/inici/>. Acceso en: 18 de marzo de 2021.
- DIESTE, Belén; COMA, Teresa y BLASCO-SERRANO, Ana Cristina. Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 8(1), p. 97-115, 2019.
- DURÁN, Rodrigo Alberto y ESTAY-NICULCAR, Christian. Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. **Revista de Docencia Universitaria**, 14 (2), p. 159-186, 2016.
- EPPER, Rhonda y BATES, A.W. Tony. **Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes**. Barcelona: Editorial UOC. Colección Educación y Sociedad Red, 2004.
- ESCRIBANO, Jaime. Servicios educativos y sanitarios elementales en el medio rural: percepción social e influencia sobre la calidad de vida. **Estudios geográficos**, 73 (272), 35-61, 2012.
- FERNÁNDEZ-DÍAZ, María José. Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. **Participación educativa** 3(5), p. 93-102, 2014.

- FUNDACIÓN MON RURAL. **Proyecto FOPROMAR. La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural (E+ KA201-038217): Informe Final**. Lleida: Fundació Món Rural, 2019. Disponible en <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>. Acceso en: 18 de marzo de 2021.
- GRADAILLE, Rita y CABALLO, María Belén. Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. **Contextos Educativos**, 19, p. 75-88, 2016.
- HERNÁNDEZ AJA, Agustín. **Informe sobre la Evolución de las Buenas Prácticas Españolas y su Relación con el Cumplimiento del Programa Hábitat**, 2001. Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/evbpes/abpes.html>
- HOWLEY, Craig. How to make rural education research rural: an essay at practical advice. **Journal of Research in Rural Education**, 13 (2), p. 131-138, 1997a.
- HOWLEY, Craig. Studying the rural in education: nation-building, "globalization," and school improvement. **Education Policy Analysis Archives** 05/12: Arizona State University, 1997b.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. **Guía de buenas prácticas docentes**. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012.
- LORENZO, Juan; DOMINGO, Virginia; NOLASCO, Alberto y ABÓS, Pilar. Analysis of educational leadership at rural early-childhood and primary schools: a case study in Teruel (Aragon, Spain). **International Journal of Leadership in Education**, p. 1-18, 2019. DOI: 10.1080/13603124.2019.1657590.
- LORENZO, Juan; DOMINGO, Virginia y TOMÉ, María. Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico. **Aula Abierta**, 45, p. 49-54, 2017.
- MARQUÉS, Pere. **Buenas Prácticas Docentes**, 2002. Disponible en: <http://peremarques.net/actodid3.htm>. Acceso en: 18 de marzo de 2021.
- MARTÍNEZ, Catalina. **Evaluación de programas. Modelos y Procedimientos**. UNED. Madrid, 2008.
- MAYORAL, Dolors; BERNAD, Olga; COLOM, Joana y TORRES, Teresa. Liderazgo en la Escuela Rural: Estudios de Casos. **International Journal of Sociology of Education**, 7 (1), 49-70, 2018. DOI: 10.17583/rise.2018.2637.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. 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. (BOE 8-9-2018).
- MOLINO, Sergio del. **La España vacía. Viaje por un país que nunca fue**. Madrid: Turner, 2016.
- MORAL, Esther, VILLALUSTRE, Lourdes y NEIRA, M. Rosario. Variables asociadas a la cultura innovadora son TIC en escuelas rurales. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, 18 (3), p. 9-25, 2014.
- MORALES, Noelia. Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. **Bordón**, 69 (3), p. 41-54, 2017a.
- MORALES, Noelia. The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, 8(2), p. 412-438, 2017b.
- MUNTANER, Joan Jordi; ROSELLÓ, María Rosa y DE LA IGLESIA, Begoña. Buenas prácticas en educación inclusiva. **Educatio Siglo XXI**, 34 (1), 31-50, 2016.
- MURILLO, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 6(1), 4-28.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Guía para el intercambio de buenas prácticas y lecciones**

aprendidas para combatir el trabajo infantil y promover el trabajo decente. Asunción: IPEC, 2015.

ORDÓÑEZ, Álvaro. **Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado.** Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 2020.

PEIRANO, Claudia; PUNI, Swapna y ASTORGA, María Isabel. Educación rural: oportunidades para la innovación. **Cuadernos de Investigación Educativa**, 6 (1), p. 53-70, 2015.

PÉREZ, María Gloria. Buenas prácticas en las universidades para adultos. **Revista de Ciencias de la Educación**, 225-226, p. 207-226, 2011.

RASO, Francisco. La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). **Estudio evaluativo.** Granada: Universidad de Granada, 2012.

SAAVEDRA, Francisco Javier; BASCÓN, Miguel Jesús; PRADOS, María del Mar y SABUCO, Assumpta. Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 17 (1), 201-220, 2013.

SEPÚLVEDA, M^a. Pilar. y GALLARDO, M. La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, 15 (2), p.141-153, 2011.

SHULMAN, Lee. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective. En WITTROCK M.C. (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York: McMillan (3a ed.), p. 3-36, 1986.

SIEBER, Hans. **Management of Knowledge and Social Transformation: A Case Study from Guatemala.** New York, London: Routledge, 2004.

STEFONI, Carolina; STANG, Fernanda; RIEDEMANN, Andrea y AGUIRRE, Tatiana. Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. **Revista Temas de Antropología y Migración**, 11, p. 226-250, 2019.

SUNKEL, Guillermo y TRUCCO, Daniela (eds.). **Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas.** Santiago de Chile: CEPAL, 2012.

UNESCO. **Buenas prácticas para una educación de calidad.** París: UNESCO, 2009.

UNESCO. **MOST Policy Research Tool. Background, design methodology and application**, 2007.

Disponible en: <https://en.unesco.org/themes/social-transformations/most>. Acceso en: 18 de marzo de 2021.

UNESCO. Programa MOST (Management of Social Transformations), 2010. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>. Acceso en: 18 de marzo de 2021.

VÁZQUEZ, Rosa. Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 85 (30), p. 67-79, 2016.

VERA, Daniela., OSSES, Sonia y SCHIEFELBEIN, Ernesto. Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, Chile, 38 (1), p. 297-310, 2012.

ZABALZA, Miguel Ángel. El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. **Revista de Docencia Universitaria**, 11 (1), p. 17-42, 2012.

ZAHONERO, Adela y MARTÍN, Mario. Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. **Tendencias Pedagógica**, 20, p. 51-70, 2012.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).