



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

**Daniel Gavilán Entrena**

**Estudi del món rural. Anàlisi de les escoles  
rurals a través de la socialització del  
patrimoni cultural i l'entorn local.**

**TREBALL DE FI DE GRAU**

**Dirigit per Manel Fandos Garrido**

**Grau de Pedagogia**

**TARRAGONA 2022**

## **Resum:**

El món rural recull en ell una sèrie d'elements únics per poder comprendre que suposa aquest àmbit i a què fem referència quan parlem d'educació rural en territoris rurals. Tenint en compte aquest conjunt de possibilitats, cal entrar a reconèixer les escoles rurals i les ZER com el primer punt de contacte per l'infant, on aprendre a reconèixer aquesta tipologia d'escoles i el model educatiu tant característic que plantegen.

Altrament, els models de vida al poble i la ruralitat no es donen únicament des de les escoles rurals, tot i que aquestes són el primer espai de trobada pels alumnes i es presenten i analitzen sota les premisses que les fonamenten, és estrictament necessari que existeixi una vinculació directa amb altres institucions de la zona per constituir unes formes de treball més transversals i generar persones més coneixedores i arrelades al seu municipi. En aquest sentit, entra en joc l'educació patrimonial com a base cap a la concepció que l'entorn educa i que existeix una forta herència cultural a qualsevol territori.

Concretant aquest fet, és interessant entrar a comprendre les línies i mètodes metodològics plantejats per fer possible aquesta realitat, a través de diferents instruments que permetin aconseguir la participació de professionals d'aquest món i realitzant una observació directa. Tot en conjunt, per clarificar les percepcions i actuacions en aquesta temàtica, fer una anàlisi profund sobre totes les dades extretes amb un caràcter més vivencial, amb la finalitat de verificar que realment hi ha un impacte positiu en la persona quan es té en compte l'entorn local i el patrimoni cultural, sabent que podem trobar altres possibles formes de representació patrimonial segons les condicions de cada espai rural.

**Paraules clau:** *Escola rural, ZER, patrimoni, patrimoni cultural, entorn, cultura, rural.*

## **Resumen:**

El mundo rural compilación en él todo una serie de elementos únicos para poder comprender que supone este ámbito y a que hacemos referencia cuando hablamos de educación rural en territorios rurales. Teniendo en cuenta este conjunto de posibilidades, hay que entrar a reconocer las escuelas rurales y las ZER como el primer punto de contacto para el niño, donde aprender a reconocer esta tipología de escuelas y el modelo educativo tanto característico que plantean.

De lo contrario, los modelos de vida en el pueblo y la ruralidad no se dan únicamente desde las escuelas rurales, a pesar de que estas son el primer espacio de encuentro por los alumnos y se presentan y analizan bajo las premisas que las fundamentan, es estrictamente necesario que exista una vinculación directa con otras instituciones de la zona para constituir unas formas de trabajo más transversales y generar personas más conocedoras y arraigadas en su municipio. En este sentido, entra en juego la educación patrimonial como base hacia la concepción de que el entorno educa y que existe una fuerte herencia cultural en cualquier territorio.

Concretando este hecho, es interesante entrar a comprender las líneas y métodos metodológicos planteados para hacer posible esta realidad, a través de diferentes instrumentos que permitan conseguir la participación de profesionales de este mundo y

realizando una observación directa. Todo en conjunto, para clarificar las percepciones y actuaciones en esta temática, hacer un análisis profundo sobre todos los datos extraídos con un carácter más vivencial, con el fin de verificar que realmente hay un impacto positivo en la persona cuando se tiene en cuenta el entorno local y el patrimonio cultural, sabiendo que podemos encontrar otras posibles formas de representación patrimonial según las condiciones de cada espacio rural.

**Palabras clave:** *Escuela rural, ZER, patrimonio, patrimonio cultural, entorno, cultura, rural.*

**Abstract:**

The rural world compiles in it a series of unique elements to be able to understand what this area means and what we are referring to when we talk about rural education in rural territories. Taking into account this set of possibilities, it is necessary to recognise rural schools and ZERs as the first point of contact for the child, where to learn to recognise this typology of schools and the characteristic educational model that they propose.

Otherwise, the models of village life and rurality are not given only from rural schools, although these are the first meeting place for students and are presented and analysed under the premises that underpin them, it is strictly necessary that there is a direct link with other institutions in the area to constitute more transversal forms of work and generate people more knowledgeable and rooted in their municipality. In this sense, heritage education comes into play as a basis for the concept that the environment educates and that there is a strong cultural heritage in any territory.

All together, to clarify the perceptions and actions in this area, to make an in-depth analysis of all the data extracted with a more experiential character, in order to verify that there really is a positive impact on the person when the local environment and cultural heritage are taken into account, knowing that we can find other possible forms of heritage representation according to the conditions of each rural space.

**Key words:** *rural school, ZER, heritage, cultural heritage, environment, culture, rural.*

# ÍNDIX

1. Introducció.....	5
2. Justificació.....	7
3. Plantejament del problema.....	8
4. Objectius de recerca.....	10
5. Contextualització/Marc teòric.....	10
5.1. Anàlisi teòric de les ZER i les escoles rurals.....	10
5.1.1. Educació rural i zones d'escola rural (ZER).....	10
5.1.1.1. Com neixen les ZER a Catalunya?.....	12
5.1.2. Escoles rurals VS Escoles ordinàries.....	12
5.1.3. Els principals reptes de l'escola rural.....	13
5.1.3.1. Un currículum contextualitzat.....	13
5.1.3.2. La participació de l'escola en projectes comunitaris.....	14
5.1.3.3. La multigraduació i el seu tractament a l'aula.....	15
5.1.3.4. La necessitat d'una formació específica de la mestra i del mestre d'escoles rurals.....	16
5.1.3.5. L'autonomia de l'escola en el marc de les ZER.....	18
5.1.3.6. La mobilitat dels infants i les seves famílies per anar a l'escola rural... 18	
5.1.3.7. L'adaptació de la normativa a l'escola rural i la ZER.....	19
5.2. Anàlisi teòric del patrimoni.....	19
5.2.1. Patrimoni i educació patrimonial.....	19
5.2.2. El patrimoni a Catalunya.....	22
5.3. Síntesi del marc teòric.....	24
6. Disseny de la investigació.....	26
6.1. Tipus de recerca i paradigma.....	26
6.2. Metodologia de recerca.....	27
6.3. Fases i accions de recerca.....	28
6.4. Variables d'estudi.....	29
6.5. Context d'estudi.....	31
6.6. Població mostra d'estudi.....	31
7. Instruments d'investigació.....	31
7.1. Entrevista semiestructurada.....	31
7.1.1. Explicació i justificació.....	31
7.1.2. Disseny.....	32
7.2. Qüestionari.....	32
7.2.1. Explicació i justificació.....	32
7.2.2. Disseny i validació.....	33

7.3. Rúbrica d'observació .....	34
7.3.1. Explicació i justificació .....	34
7.3.2. Disseny i validació.....	34
7.4. Recull dels diferents instruments d'investigació .....	35
8. Aspectes ètics i rigor científic.....	35
9. Treball de camp.....	36
9.1 Entrevistes .....	36
9.2 Qüestionaris.....	37
9.3 Rúbrica d'observació .....	37
10. Desenvolupament.....	37
10.1. Anàlisi dels resultats .....	37
10.1.1. Anàlisi de les entrevistes .....	37
10.1.2. Anàlisi dels qüestionaris .....	43
10.1.3. Anàlisi de la rúbrica d'observació .....	51
10.2. Triangulació de dades .....	52
11. Conclusions .....	55
11.1. Respecte als objectius de recerca .....	55
11.2. Respecte a la metodologia emprada .....	57
11.3. Valoració de l'experiència.....	58
12. Perspectives d'investigació i/o de futur .....	58
13. Referències.....	58
14. Annexos .....	61
14.1. ANNEX 1: Entrevista semiestructurada .....	61
14.2. ANNEX 2: Qüestionari professionals .....	64
14.3. ANNEX 3: Rúbrica d'observació .....	69
14.4. ANNEX 4: Resultats i documents de l'observació .....	78
14.5. ANNEX 5: Document 4. COMPROMÍS DE PARTICIPACIÓ I CONFIDENCIALITAT DE L'INVESTIGADOR PRINCIPAL I DELS MEMBRES DE L'EQUIP INVESTIGADOR.....	90
14.6. ANNEX 6: Instruments per la validació.....	91

# 1. Introducció

Aquest és un treball de caràcter professional que des d'una perspectiva tècnica i científica busca oferir una visió de la realitat que es viu en les escoles rurals, partint d'una base educativa rural i analitzant diferents patrons, elements i factors que intervenen en les característiques pròpies d'aquestes escoles, centrant la mirada en les actuacions executades en favor de l'educació patrimonial pel reconeixement, preservació, difusió i promoció del patrimoni cultural local com a eina educativa motora per desenvolupar una dimensió cultural de l'alumnat de les escoles rurals.

L'escola rural suscita en si mateixa, simplisme i senzillesa, una idea preestablerta que s'allunya de la realitat que viuen aquestes escoles, complexes i reinventades per tal de poder fer front a les evolucions que han patit les petites poblacions gràcies a les evolucions tecnològiques i estructurals i, sent una de les bases principals, donar resposta al seu propòsit educatiu desitjable, demostrant que necessiten la mateixa atenció que les escoles urbanes, tot i que considerant l'essència pròpia de la ruralitat i de les realitats del poble, la qual està fortament marcada pel seu llegat històric, natural, artístic, etnogràfic, etc. convertint-se aquest fet en una de les premisses més importants que la determinen.

Es podria llavors, apreciar en paraules de Civera i Costa (2018) la definició que aquests mateixos autors fan sobre el món rural, referenciant que aquest és l'indicador més potent per unir les concepcions que el conformen; la natura, les persones i les interaccions entre aquestes, però també en com les relacions humanes són accidentalment provocades per un treball de camp comunitari que influeix en els modes de vida de les persones al poble, que tot plegat col·loca al medi natural com el protagonista des d'un punt de vista més tradicional.

Pel que fa a la consideració històrica, en molts casos, aquesta no es té en compte quan es tracta de treballar el patrimoni cultural a les escoles, algunes opten per buscar noves oportunitats fora del seu territori, atenent aquelles obres o elements de major rellevància per la consideració i atenció que susciten en el públic, fet que dificulta que es produeixi un arrelament de la persona amb l'entorn. Altrament, a les escoles rurals, aquesta consideració de cultivar el llegat històric, és més ferma i més estable, ja que existeix una interacció més notable amb l'entorn que facilita fer-me'n un ús educatiu i pedagògic d'aquest per l'aprenentatge de l'alumnat. El focus d'atenció llavors, estaria centrat en com es treballa aquesta especificitat en aquesta tipologia d'escoles, acompanyat de la necessitat de donar un nou espai explicatiu a la terminologia "patrimoni" que per si mateixa pot ser difusa i massa global, per aquesta raó l'atenció estarà posada en el "**patrimoni cultural**" com una terminologia més concreta, que té en compte noves formes d'entendre el patrimoni.

Per fer visible i constituir amb rigidesa el cos i les bases del treball, oferirem un marc de recerca documental que permeti contextualitzar els eixos principals que defineixen les escoles, així com una mirada reflexiva cap a l'**educació i socialització patrimonial**, la cultura, la pedagogia en un marc rural i les diferències estructurals entre les condicions urbanes i les del poble.

Sota aquest mateix conjunt d'informacions referencials i per donar evidència a les informacions extretes, es farà ostensible un **treball de camp cooperatiu amb escoles**

**rurals pertanyents a ZER concretes del territori català i professionals d'aquesta temàtica**, on es podrà contemplar els instruments utilitzats per la investigació i les certeses extretes d'aquests, com a eina per a justificar la metodologia utilitzada.

Per completar les dades exposades prèviament, deixarem un espai de presentació dels referents principals en matèria d'escoles rurals i de patrimoni cultural i tractament de l'entorn, on s'ofereixi una contextualització prèvia i una visió del panorama actual amb informació extreta de primera mà, aconseguida mitjançant un contacte directe amb alguns dels òrgans o institucions referents.

## 2. Justificació

Davant la realitat educativa actual, més centrada a donar respostes poderoses a les emocions dels estudiants o en reestructurar el sistema d'avaluacions i la duració d'algunes etapes educatives, crec que és necessari presentar una alternativa o un camp de treball en el qual la pedagogia tingui un protagonisme important i presenti altes perspectives de futur. Així doncs, a partir d'aquest treball per tal d'oferir una nova visió educativa, exposaré una **anàlisi integral** de l'àmbit cultural, posant el focus en el patrimoni cultural i les seves característiques, encara que donant respostes a altres formes de patrimoni.

La necessitat de compartir informacions i referències sobre aquesta temàtica, està vinculada a un **interès propi o particular**, que neix per l'estima cap a les obres patrimonials de l'entorn i per l'admiració continua cap a les evolucions artístiques, arquitectòniques, arqueològiques o naturals, que han brindat noves formes d'evidenciar i entendre el patrimoni.

De la mateixa manera, per tal de poder sintetitzar un marc de recerca i d'investigació real que doni una mostra integral de l'educació patrimonial actual, oriento la mirada a l'educació rural i les escoles rurals com a base per la construcció del treball, amb la idea d'establir una **associació** del patrimoni cultural i la ruralitat fonamentada per diferents autors, institucions, figures professionals, entre altres elements que m'ajudin a veure la realitat d'aquesta temàtica. Cal destacar, que l'elecció de les escoles rurals com a institucions per l'estudi del treball, no és un fet causal, sinó una necessitat de conèixer millor aquestes escoles, donat que són una part més del sistema educatiu que ens envolta on s'aposta per una nova forma d'ensenyar atenent a altres contextos allunyats del patró comú de l'escola convencional.

A partir d'aquí, la meua idea com a professional obté un sentit i permet justificar de forma clara aquesta elecció, ara, doncs, es tractaria d'anar descobrint diferents punts que conflueixen el si de les escoles rurals, començant per les figures de referència, el professorat, l'equip directiu així com altres referents importants, mitjançant un apropament amb aquests professionals i les seves escoles com a mecanisme per contextualitzar la seva situació, sent aquesta una de les accions més desitjades quan cal obtenir informació de primera mà.

Seguint amb aquesta línia, un altre punt d'anàlisi i d'observació directa, el trobem en el currículum, la manera com aquestes escoles integren o aborden la cultura i el patrimoni em fa veure que aquesta recerca té una finalitat ben definida que lluita per aconseguir

crear noves arrels comunitàries amb l'entorn local. De la mateixa forma, neix l'interès com a professional de l'àmbit educatiu, en revisar aquest currículum, per tal de poder conèixer millor les competències que s'hi treballen i com s'actua per obtenir desenvolupar-les activament.

Un altre factor rellevant que m'ha impulsat a la redacció d'aquest estudi, és la **percepció social** que existeix amb relació a la ruralitat i el que suposa viure en un poble, són moltes les persones que en la majoria de vegades consideren aquests petits territoris com un lloc de pas, és a dir, com una oportunitat d'anar a desconnectar durant un període de temps estacional sense necessitat de quedar-s'hi tot l'any, aspecte que els converteix únicament en un fenomen turístic, impulsat sobretot, per la força que s'ha donat en aquest temps al turisme rural i que devalua el que és la realitat de les persones que viuen als pobles.

És per aquest motiu, que considero que s'ha de potenciar els pobles com a espais vius, dinàmics, enriquidors i de desenvolupament, per trencar amb l'estigma o construcció social que explica que només les ciutats ofereixen accions pedagògiques de qualitat per garantir un èxit educatiu a llarg termini.

### 3. Plantejament del problema

Amb tot el mencionat prèviament, s'ha anat evidenciant entre línies la problemàtica a tractar en aquest treball, **la realitat de les ZER i les escoles rurals catalanes en el tractament del patrimoni cultural local per l'aprenentatge i l'arrelament al municipi**.

Per començar, podem veure com alguns autors com Cuenca (2014) mostren evidències sobre les dificultats existents perquè el treball amb el patrimoni generi un vertader aprenentatge. Aquest autor ens remarca que s'ha d'incloure el patrimoni cultural en els problemes socialment rellevants, orientant-lo cap a fets socials que facilitin la seva socialització i un acostament del patrimonial al quotidià per donar-li un sentit pràctic.

Treballar la socialització del patrimoni, significa establir mètodes de connexió i interacció entre els elements patrimonials i l'alumnat, destacant les qualitats i capacitats de cadascuna de les parts. Fins i tot, estableix alguns obstacles que ens podem trobar en la socialització del patrimoni, que aglutina en tres categories: **epistemològics** (coneixement), **metodològics** (aplicació) i **teològics** (creences o dogmes).

La consideració dels múltiples obstacles observables a l'hora de treballar el patrimoni cultural, deixa latent que tot i l'esforç per dedicar temps a aquesta coneixença, encara continua sent difícil poder plantejar metodologies o dinàmiques que donin un sentit real a l'aprenentatge dels elements patrimonials de forma correcta i significativa.

Un segon punt que s'ha de valorar, es troba en les formes d'entendre les escoles rurals, Feu (2001) categoritza aquestes escoles en dos tipus, l'**escola genuïnament rural** i l'**escola rural urbanitzadora**. La primera és aquella que té una necessitat real de donar resposta als entorns rurals, tractant d'adequar el que succeeix fora de l'escola al seu context escolar, on hi ha formacions dels mestres i d'altres professionals dels centres, els horaris i calendaris escolars són flexibles i el currículum està obert a integrar elements del món rural. Per contra, la segona, és una escola situada en un entorn més urbanitzat, que amb les seves organitzacions o actuacions pot arribar a negar el que

l'envolta, on el professorat és desconixedor de moltes de les característiques del món rural i els horaris i els calendaris escolars no presenten aquesta alta flexibilitat.

Aquesta categoria d'escoles rurals de la que parla l'autor anterior, suposa a la vegada una problemàtica pel que fa al tema central que ocupa aquest treball, les metodologies per treballar el patrimoni cultural i l'entorn local. Si observem les característiques de l'escola rural urbanitzadora, és impossible que des d'aquesta escola es puguin donar respostes reals contextualitzades a les circumstàncies de l'entorn, generant la dificultat d'un aprenentatge real de tot el llegat històric i patrimonial de la zona.

Cal remarcar que el treball de Feu és de l'any 2001 i que des de les hores hi ha hagut un gran nombre de modificacions respecte a aquesta temàtica, tanmateix, moltes de les consideracions que planteja, són encara atribuïbles a la realitat actual.

Les diferències en la forma de respondre a la ruralitat que tenen les escoles rurals, pot venir condicionada per les diferències que es donen en els entorns rurals, Duran, et al. (2020) plantegen que la ruralitat en si mateixa també és difusa i això, fa que es mantingui diferent segons les evolucions pròpies de cada territori. D'aquesta manera, parlem de ruralitats urbanes, modernes, tradicionals o fins i tot, una ruralia rural, que permeten comprendre la complexitat d'aquest terme i les dificultats en contextualitzar la vida rural, aspecte que pot complicar un bon treball amb el patrimoni i l'entorn.

Seguidament, es presenten algunes de les **preguntes inicials** referides a la recerca:

- Les condicions del medi natural físic i les condicions culturals del municipi en el qual es troba l'escola influeixen en les formes de treballar el tractament del patrimoni com a eina per l'aprenentatge?
- Quins són els elements patrimonials als quals es presta més atenció quan es treballa el patrimoni des de l'escola?
- La formació i lloc de residència del professorat influeix en el procés de creació i implementació de metodologies per treballar el patrimoni cultural i l'entorn local?
- Existeix col·laboració amb institucions externes per la creació i la implementació de determinades metodologies?
- La multiculturalitat dels alumnes influeix notablement en l'arrelament cap a l'entorn i l'aprenentatge del patrimoni cultural?
- Quina projecció de futur presenten les ZER i les escoles rurals?
- Fins a quin punt influeixen les polítiques en les formes d'actuació de les ZER i de les escoles rurals?

Tenint com a base aquest seguit de qüestions i altres que poden sorgir, queda clar que l'interès científic o la missió principal que aporta aquest estudi, és descobrir formes d'actuació d'escoles rurals ubicades en entorns diferents, remarcant quines barreres i/o limitacions tenen aquesta tipologia d'escoles per treballar l'educació patrimonial i conèixer quines són les atribucions que consideren els professionals d'òrgans oficials que existeixen en aquest àmbit.

## 4. Objectius de recerca

<i>Objectius generals</i>	<i>Objectius específics</i>
<b>Analitzar la realitat de l'educació rural catalana.</b>	Identificar a través de la recerca la realitat de les ZER i/o les escoles rurals catalanes i la influència que aquestes tenen en l'aprenentatge del patrimoni cultural i de l'entorn en les persones que viuen en un context rural.
	Establir un treball de camp cooperatiu amb algunes ZER o escoles rurals del territori català i altres òrgans oficials vinculats al món rural, amb la finalitat d'obtenir una visió real de la situació en aquesta temàtica.
<b>Comprendre el paper de l'aprenentatge del patrimoni cultural i de l'entorn local en el món rural català.</b>	Promoure un marc de referència pel reconeixement del patrimoni i l'educació patrimonial amb les seves característiques.
	Atendre a partir de documents bibliogràfics i un treball de camp l'associació clara entre entorn rural i patrimoni cultural en els models educatius i les formes de vida als pobles.

## 5. Contextualització/Marc teòric

### 5.1. Anàlisi teòric de les ZER i les escoles rurals

#### 5.1.1. Educació rural i zones d'escola rural (ZER)

Per iniciar aquesta lectura, convé començar per entendre que són les **zones d'escola rural (ZER)**, un concepte que presenta trenta anys d'història. Així, entre moltes de les explicacions i definicions respecte a aquestes escoles, Manzano (2018) conta que les ZER, es constitueixen com una unitat o comunitat educativa que amb les seves accions, tracten de donar virtuosisme i vitalitat als territoris rurals, tot i això, per ser un motor de propulsió i de resposta eficient a les necessitats d'aquests territoris, necessiten estar ben contextualitzades i enfocades per oferir noves línies de futur als pobles.

Aquesta definició, ens acosta més al que són les ZER i les seves característiques. Conèixer una primera base teòrica és realment impensable per entendre aquestes escoles, ara bé, que ens diu la **normativa actual**? En referència als aspectes normatius, trobem que en la Llei d'educació de Catalunya 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (2009, 16 d'agost) es reconeix a les ZER, com una garantia d'accés educativa per a totes aquelles persones que es troben en una situació de vulnerabilitat i que conviuen en un entorn rural. En la mateixa línia, en el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (2010, 5 d'agost) veiem que queden especificades i remarcades les principals obligacions, gestions, formes, línies de treball i òrgans representatius, a partir de les quals es regulen les ZER, constituïdes segons aquest mateix decret, com un **centre educatiu únic que ha de respectar totes les escoles que la compon**.

En paraules d'altres autors, es podria garantir, que les ZER, funcionen sota un **projecte comú**, amb la finalitat d'ajudar i procurar la coordinació de diferents escoles rurals que es troben en entorns propers tot treballant cap a les necessitats del poble (Duran, et al., 2020). Es tracta, aleshores, d'oferir una escola de la gent del camp i no cap a la gent del camp. (Civera i Costa, 2018).

Cal emfatitzar en un conflicte que viuen moltes ZER, constituir-se única i exclusivament per la necessitat de compartir recursos i mestres, sense l'obligatorietat central de complir amb cap projecte concret. (Duran, et al., 2020).

Curiosament, un segon conflicte que pateixen aquestes escoles, el trobem en les formes de reconeixença i el manteniment de l'essència mateixa d'aquestes, donat que estan catalogades com a espais de màxima representativitat pedagògica en l'equilibri territorial d'un territori i caracteritzades per la seva **heterogeneïtat**. No obstant, la poca representativitat que aconseguixen en termes polítics en molts casos obstaculitza l'oportunitat de poder anar més enllà com a escoles rurals i les condiona. Tot en global, acaba generant dificultats de **regulació permanent** a les mateixes escoles. (Duran, et al., 2020; Bustos, 2009, febrer).

Encara que les ZER presenten múltiples beneficis com ja hem anat veient, Boix (2009, febrer) insisteix a dir que si tractem les escoles rurals com un element que no té adherència al poble, veurem institucions que manquen totalment de sentit. En conseqüència, **les escoles rurals necessiten escoltar al territori**, per treballar segons les deteccions que puguin presenciar, a partir d'una observació real i no per una imposició vinguda de forces externes que influeixi en la responsabilitat territorial de les persones.

Aquesta responsabilitat territorial és el que coneix en paraules de Civera i Costa (2018) com "**efecte territori**", una terminologia que ens explica que les pràctiques socials i culturals de la població, són una visió més ferma del que succeeix a les escoles rurals. En conseqüència, les evidències educatives de l'alumnat són més remarcables per quines siguin les característiques pròpies de les persones, més que pel fet de viure en un medi rural. Podríem atendre per exemple a la immigració com a fet que genera diferents models i pràctiques de vida als pobles.

### **5.1.1.1. Com neixen les ZER a Catalunya?**

Fundació Món Rural (2019) fa una perfecta mostra històrica i cronològica sobre les ZER, per aquest motiu, a continuació, us mostrarem el mapa conceptual que constitueix en la seva obra que ens permet entendre quan, com i per què van néixer aquestes escoles.

Inicialment, gràcies al treball del **Secretariat d'Escola Rural (SERC)** l'any 1987 és va aprovar el "**projecte de zones escolars per a zones rurals**", que seria la base per tot el que vindria més endavant. Encara que el projecte es va posar de manifest l'any 1987, no va ser fins a l'any 1988 que es va aprovar el Decret 195/1988 que les normativitzava. Aleshores, amb la posada en vigor d'aquest decret van aparèixer les primeres quinze ZER a Catalunya. Amb el temps, aquestes han anat aconseguint presència fins a l'actualitat, on el nombre de ZER s'ha incrementat fins arribar a un total de 84 escoles totals.

La història o naixement de les ZER, continuant amb aportacions de Duran, et al. (2020) observem que ha estat acompanyada d'un procés de valorització i modernització del món rural, per aquesta raó, l'any 1971, abans que s'hagués posat en marxa el SERC (que no mostra dates d'estar actiu fins a l'any 1986), **l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB** va dur a terme el que es coneix com les primeres jornades d'escola rural. Aquestes jornades s'han mantingut actives al llarg del temps fins al dia d'avui tot i que amb distintives de les primeres que es van organitzar. A les sisenes jornades de l'any 1987 celebrades a Banyoles ja amb el SERC actiu, va ser on es va debatre i posar sobre la taula per primera vegada el tema de les ZER. El SERC com a òrgan més viu i representatiu de l'escola rural, estableix un lligam indispensable i es constitueix com un àmbit dins dels Moviments de Renovació Pedagògica en tot allò que té a veure amb escola rural. Amb aquest, també hi col·laboren a voltes alguns sindicats a través de la seva participació en jornades que es puguin organitzar.

A banda d'aquests organismes, hi ha altres que sorgeixen a causa del treball realitzat en aquest camp, per exemple, l'any 2007 es posa en marxa a través d'unes jornades d'escola rural, **l'Observatori de l'Educació Rural Catalana (OBERC)** com un altre organisme de caràcter rellevant. Anys abans, s'havia posat en marxa el **Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER)**, que va néixer l'any 1995 amb l'objectiu de donar valor a les formacions per l'escola rural des de diverses universitats catalanes.

A més a més, segons Feu (2001) el naixement de les ZER suposa posar fi a la concentració escolar de la dècada dels anys seixanta nascuda per polítiques educatives franquistes, que lluny de contribuir a la millora de la qualitat de vida de les persones del camp, va generar una obertura cultural i social més gran entre la gent resident a ciutats i la resident en territoris purament rurals.

Aquesta és només una breu pinzellada sobre els canvis en l'educació en territoris rurals, que contribueix a comprendre millor tot el que envolta les escoles rurals, concretament les ZER i la seva història.

### **5.1.2. Escoles rurals VS Escoles ordinàries**

Per començar aquest espai, necessitem fer una anàlisi de la construcció social tan arrelada que tenim cap al món rural a partir de Civera i Costa (2018), qui detallen que encara avui el pensament general i estès socialment, és un impediment i a la vegada

una limitació en l'avenç dels territoris que conformen la ruralitat, tret que també es fa patent en termes polítics i en la dotació de recursos o programes. La referència cap al món rural, neix amb l'essència contrària que manté el món urbà, el primer, està condicionat per criteris d'involució i de poca transformació, mentre que el segon sembla està constituït per arrels de canvi i evolució constant.

Concretament, per construir una realitat rural sana, tal com remarca Manzano (2018) s'ha de començar per **reconèixer les garanties educatives dels pobles** i extreure de la societat l'estereotip general que envolta la ruralitat, vista com una característica antiquada i sense oportunitats de futur. En aquest context, entren en joc les institucions educatives, on cal fer especial esment a les escoles ordinàries, importants de mencionar, per tal de poder deixar clar que aquestes no s'han de plantejar com l'opció principal en màxims de qualitat educativa, si tenim en compte que aquestes estan constituïdes i basades moltes vegades, a partir d'un currículum centralitzador.

A més a més, les escoles rurals, són creadores de múltiples experiències pedagògiques positives, en elles, els infants trobaran a les aules una **vivència més real** al que trobarien fora del centre, fortament marcada pel factor cronològic o generacional i els alts nivells de diversitat cultural que les configura (Duran i Geis, 2009, febrer). Partim aleshores d'aules multigrau o multinivell, de les que emanen unes noves línies pedagògiques d'actuació. (Duran, et al., 2020). Més endavant, veurem que suposen aquestes aules.

En resum, es podria concloure que existeix una afectació educativa en el progrés educatiu d'aquelles persones que conviuen en espais rurals, en contra del que es viu en la realitat urbana. (Civera i Costa, 2018).

### **5.1.3. Els principals reptes de l'escola rural**

A partir d'aquest punt, entrarem a veure en més detall i mitjançant algunes referències bibliogràfiques, els principals reptes a treballar si posem l'enfocament en les escoles rurals, **tot plantejant com cadascun d'aquests reptes provoca una incidència directa en el tractament i/o l'aprenentatge del patrimoni cultural i de l'entorn.**

Considerant a Manzano, et al. (2018), com una de les fonts documentals prioritàries, posem de manifest els reptes concrets de les ZER que aquests autors plantegen i que són notables per les múltiples dimensions que abasten. Aquests reptes dels quals parlem s'aniran presentant en cada apartat.

#### **5.1.3.1. Un currículum contextualitzat**

Per poder realitzar un currículum que sigui clarament vàlid s'ha de nodrir de l'essència del poble, per aquesta raó, Manzano, et al. (2018) explica que aquest ha de començar sempre per atendre a les particularitats de l'entorn on està situada l'escola, partint d'una lectura precisa de les persones que conviuen al poble.

Tenint en compte les aportacions de l'autor anterior, és clarament remarcable començar per fer una exploració integral sobre com és la vida rural, observant no tan sols les persones que hi viuen, sinó com hi viuen, en molts casos, el model de família tradicional ha canviat i ha perdut presència als pobles. Actualment, es presenten nous models de

famílies que fa que l'atenció i la composició d'aquestes sigui diferent, de la mateixa forma que passa amb les seves tasques i les seves ocupacions professionals. (Fundació Món Rural, 2019).

Així mateix, els canvis d'acord amb Duran i Geis (2009, febrer) es donen en la procedència de moltes d'aquestes famílies, doncs, la **immigració** és un fet quan parlem de paisatges rurals i aquesta es consolida com un dels punts principals que manté viva les escoles rurals, per tant, es podria establir que les ZER, són un punt de trobada per potenciar un diàleg efectiu entre cultures que conviuen a les aules, atenent així a la **diversitat cultural** que tant enriqueix aquests centres i reforçant un diàleg multicultural que presenta un caràcter integrador. En particular, aquesta diversitat pot suposar un repte en si mateixa.

Tenint present aquesta diversitat, convé establir estratègies d'ensenyament significatives que trenquin amb els models de base tradicionals. En aquest sentit, la Fundació Món Rural (2019) en les seves aportacions, dictamina la necessitat de pensar a través de les competències com a principal eina de desenvolupament per donar pas a **nous models de formació i tècniques més globalitzadores**. Donades les característiques de la societat actual en la qual vivim, és oportú que els continguts que es treballin i quins siguin els resultats esperats no siguin l'única font observable per remarcar que existeix un grau de coneixement. Un **aprenentatge per competències**, garanteix una millora en la contextualització i la personalització important respecte què i com aprenem, contribuint a visualitzar quines són les demandes comunes en un territori i ajustar les formes de treball per tal de donar respostes que siguin tan encaixades com sigui possible al que se sol·licita, és a dir, establir un model de concordança.

En definitiva, podríem considerar que el currículum ha de garantir que existeixi la possibilitat de **comprensió del territori local** i oferir una promoció de la ruralitat, situant les competències com a eina principal per la personalització que garanteixen als processos d'aprenentatge dels alumnes, tot deixant de banda la importància dels continguts o els resultats obtinguts per aquests. (Manzano, 2018).

### **5.1.3.2. La participació de l'escola en projectes comunitaris**

El treball comunitari és essencial, perquè converteix a les escoles en un element actiu dins del territori rural, establint una connexió integral i completa entre aquests dos elements, donat que és l'única forma d'oferir una educació real i contextualitzada. Aquesta relació, però, no ha de ser de compromís, sinó que **ha de ser raonable, entre allò que passa al poble i allò que succeeix al mateix centre**. (Duran, et al., 2020).

Eek, M., et al. (2022) assenyala que els diferents projectes que es realitzin han de tenir la consideració d'un treball en xarxa que no només doni resposta a les competències de caràcter acadèmic dins de l'escola, sinó que serveixi per oferir respostes per una educació al llarg i ample de la vida, aquest lligam, serà el punt de partida, per demostrar que existeix un treball comunitari.

Aleshores, podem observar com aquestes mateixes actuacions, responen a un model de caràcter integrador i potenciat en aquests últims anys, **l'Educació 360**, entesa per Duran, et al. (2020) com "una iniciativa educativa, social i política que planteja connectar

els aprenentatges que es produeixen en tots els temps i espais de la vida de les persones". (p. 106).

La doble línia d'acció que queda establerta entre el que passa a l'escola i el que passa a la comunitat, segons Les Obagues (2009, febrer) permet que s'estableixi una doble perspectiva o dualitat quan es treballa directament amb el medi. D'una banda, trobem com els infants s'enriqueixen dels coneixements que els envolten traslladant-los a la seva quotidianitat, i, d'una altra banda, veiem com aquests mateixos infants prenen consciència de com els seus companys i companyes viuen les mateixes experiències, per tal de suscitar la seva visió més crítica de la mateixa realitat, ensenyant-los que es poden extreure interpretacions contràries a la que ells mateixos tenen sobre una mateixa realitat, però que totes són igual de vàlides.

### **5.1.3.3. La multigraduació i el seu tractament a l'aula**

El tema de la graduació escolar, és un tema latent en aquest context, per tota la problemàtica que suposa a les escoles rurals i els seus models de **multigraduació** que tant manifesten. Destaquem, a partir de Civera i Costa (2018) com existeix una alta acceptació de la graduació en els contextos escolars i el sistema, principalment, perquè en aspectes educatius, se la considera com una eina d'èxit de progrés i millora educativa. Per aquesta raó, la graduació es constitueix com un eix central a l'hora de determinar algunes actuacions i construir una rutina escolar dels alumnes.

Altrament, aquest fet, no és el que es trasllada en la forma de fer que presenten les escoles rurals, Manzano (2018), reivindica la multigraduació en aquesta tipologia d'escoles, partint de metodologies actuals que garanteixin un aprenentatge real basat en projectes, la col·lectivitat i la cooperació de tots els estudiants a partir del desenvolupament de les competències.

Per fer efectiva la preservació i manutenció d'aquestes aules, comprendre un **model que trenqui amb els paràmetres tradicionals** és bàsic per continuar fent-les extensibles en un futur. Així, Duran, et al. (2020) parlen que en el model tradicional, el currículum es coordina a partir dels continguts que cada persona segons la seva edat ha d'aprendre i el saber es presenta individualment per cada persona. Precisament, les escoles rurals defugen d'aquesta idea desglossant el currículum, per no treballar-lo com un una única línia recta i estancar el coneixement. En suma, s'ha de construir el grup com una comunitat que aprèn i que busca respostes col·lectives a partir de recursos que potenciïn un treball en equip real, convertint les aules en espais de convivència compartida que guardin l'essència dels alumnes completament.

- **Aules multinivell/ Aules multigrau**

En algunes parts del text, ja hem comentat alguns aspectes sobre les aules multinivell o multigrau, així i tot, m'agradaria obrir un nou espai de presentació, per tal de poder comprendre millor el que suposen aquestes tipologies d'aules i el perquè és tan important tenir-les present quan parlem de les escoles rurals.

En primer lloc, entrarem a veure com poder definir aquestes aules a través d'algunes característiques concretes com la que ens ofereixen Boix i Bustos (2014), ja que aquests

autors ens diuen que aquestes aules **destaquen per la seva heterogeneïtat**, fet que contribueix a fer d'aquestes un espai de relacions socials i experiències més properes a la seva situació fora de l'escola, a més de contribuir potencialment a un **aprenentatge més col·laboratiu i obert**. Sempre, a partir de les estratègies i propostes metodològiques més efectives per part del mestre/a, tenint en compte la diversitat d'edats dels alumnes i el que suposa que cadascun d'aquests es trobi en un moment evolutiu diferent, creant un clima d'interdependència que fomenta les seves capacitats.

Cal fer esment específic a un punt clau que mencionen aquests autors en la seva obra, aquests especifiquen com les aules multigrau o multinivell, poden ser fruit d'una coincidència o d'una necessitat de fomentar una millora pedagògica per l'alumnat. En el primer cas, parlem d'aules que són multinivell o multigrau, simplement perquè el nombre d'alumnes, recursos i espais és reduït impossibilitant que els infants no estiguin estrictament junts. Per contra, en el segon cas, hi ha **una intencionalitat de millora en l'ensenyament**, són els mateixos centres els que aprofiten aquest avantatge que tenen respecte dels seus alumnes i busquen tècniques que fomentin un aprenentatge autònom, basat no en la individualitat sinó en la capacitat dels infants a treballar per ells mateixos, sigui de forma grupal o individual.

En segon lloc, Moragas (2020), que presenta grans coincidències amb els autors anteriors, ens explicita com aquestes aules són un espai per tots els alumnes siguin quines siguin les seves capacitats o limitacions, és a dir, unes **aules inclusives** que tenen en compte a tothom.

#### ***5.1.3.4. La necessitat d'una formació específica de la mestra i del mestre d'escoles rurals***

A les escoles rurals pertanyents a una ZER, Duran, et al. (2020) troben que una figura professional representativa a la qual hem de donar l'espai que requereix per la importància que aquest té en aquest àmbit, és la figura del **mestre itinerant**, mestres especialistes que actualment treballen quatre àrees totals: llengua estrangera, educació artística, educació física i en última instància i si l'escola ho requereix el mestre/a d'educació especial per donar funcionalitat a les escoles. Aquest, es presenta com un mestre/a que necessita un treball en xarxa i cooperatiu entre totes les escoles que configuren una ZER concreta, una característica que sens dubte, representa un conjunt d'oportunitats i reptes remarcables.

La principal particularitat d'aquests mestres itinerants i de la resta de mestres, ens diu Bustos (2009, febrer) és la seva **volatilitat**, un fet que genera un camp de conreu difícil en les tasques de coordinació i gestió entre les mateixes escoles rurals, donat que aquests mestres, no es troben integrats ni vinculats a una única escola, sinó que donen assistència a totes les escoles d'una mateixa ZER.

La figura del mestre itinerant és clau, tot i que no l'única quan es parla d'escoles rurals, qualsevol docent que vagi a les escoles rurals ha de reconèixer la particularitat d'aquestes escoles i formar-se específicament si és necessari.

- **Com apliquem aquesta formació específica?**

La formació que tot professional presenta sempre parteix en dos camins: **formació inicial** i **formació permanent**, que afecten la vida laboral de qualsevol persona.

Per conèixer més tècnicament el que suposen aquestes formacions, disposem de les formulacions que han fet Duran, et al. (2020) en aquesta àrea, expressant com s'ha de constituir cadascuna d'aquestes formacions.

D'entrada, la **formació inicial** en el camp rural, parteix de les universitats com a centres de preparació per a futurs professionals, reforçades pel GIER, format per algunes universitats d'arreu de Catalunya, que estableixen que en aquestes institucions és vital començar a parlar de les escoles rurals i incloure-les com una part més del temari de tots els estudiants.

Darrerament, està la **formació permanent**, on tenen cabuda els mestres d'escoles rurals i que queda distingida en dos grans eixos, aquella formació que es promou des del Departament i la que és promoguda per altres entitats per ampliar la formació.

A partir d'aquí, veiem dues línies de moviment que poden contribuir a aquesta formació de caràcter específic.

Com dèiem, també està la **formació específica** que s'ha d'atendre de la mà d'altres autors, de manera que, segons la Fundació del Món Rural (2019) una bona formació, no ha d'allunyar-se dels models que es defensen des d'un marc teòric europeu durant el procés d'aprenentatge i ensenyament, ja que aquest trenca amb les consideracions metodològiques tradicionals amb la intenció, de poder introduir en les seves bases, el concepte de globalització i les conseqüències d'aquesta mateixa, posicionant la figura del professorat en un nou escenari de major referència. En aquest punt, és important matisar, aquest concepte de competència, la qual ha de ser entesa com un concepte abstracte, que només pot ser observable a partir del comportament que presenta una persona amb les seves accions.

En termes patrimonials i culturals, la formació dels docents ha d'anar vinculada en el desenvolupament de 27 coneixements bàsics que es poden recollir de la següent manera: les creences locals, els balls locals, el teatre, els esdeveniments festius, el patrimoni agrícola o forestal, el patrimoni immaterial cultural local, entre altres.

Amb tot l'anomenat, podria semblar que amb tantes evidències recollides, el treball eficient a l'interior de les aules hauria de ser accessible i observable en tots els professionals, no obstant les teories i recerques establertes, en la majoria de vegades, no compatibilitzen amb el que després es realitza a l'interior dels centres. Aquest fet, segurament serà degut a una sèrie d'elements sensibles d'estudi, encara que nosaltres centrarem la nostra mirada en el **diàleg i la comunicació**, per l'alta implicació i rellevància que aquests tenen en els entorns rurals.

Arribats aquest punt, cal plantejar-se una pregunta, **com ha de ser aquest diàleg entre el mestre i l'alumne, els mateixos alumnes i la comunitat perquè aquest sigui coherent i enriquidor a la realitat del context?** Durant tot el text, estem posant èmfasi en aquesta necessitat de comunicació entre agents educatius pròxims, però encara no hem entrat a veure com plantejar-la de forma efectiva i segura. La resposta a la pregunta anterior la podem trobar en paraules de Luna (2021), qui ens explica que un bon diàleg

ha de ser entès com un procés i respondre a quatre elements bàsics: expansió, invitació (pregunta), metadiàleg i raonament, cadascun d'aquests elements guarda una particularitat que contribueix a la millora de la comunicació. Igualment, defensa com aquest diàleg s'ha de promoure des de la ciència cap a educadors i educadores, que són els qui realment se situen cara a cara amb els infants i són el seu motor d'aprenentatge. Cal insistir en aquest fenomen del diàleg, sobretot si parlem de les escoles rurals i les aules multigrau que les componen.

En suma, veiem que la formació està subordinada a l'agrupament de certs elements que la configuren, ara bé, cal analitzar quin és el resultat d'una formació adequada i com aquesta es tradueix amb unes pràctiques eficients i significatives, o cosa que és equivalent, unes **bones pràctiques**.

Aquesta última terminologia és definida per la Fundació Món Rural (2019) com un model vital per a avançar cap al progrés, on les mateixes han d'estar ben planificades i fonamentades teòricament, des de una visió compartida i sent el reflex de les maneres d'actuar en un determinat context que presenta unes necessitats prèviament identificades. Malgrat tot l'anterior, les pràctiques, només podran catalogar-se com a vàlides si són transferibles a altres contextos i es constitueixen com a referents en termes educatius, facilitant **la sostenibilitat, la sistematització, la innovació, l'efectivitat i el contacte amb altres entitats o institucions locals**.

#### ***5.1.3.5. L'autonomia de l'escola en el marc de les ZER***

A partir de totes les diferents aportacions llegides anteriorment, queda clar que una de les característiques principals que tenen les ZER, és que són unitàries, treballen sota un projecte comú i comparteixen mestres i recursos per facilitar la seva tasca educativa.

No obstant això, cal parlar de l'**autonomia** que presenta cada centre, així segons Manzano (2018) el que es busca amb aquesta autonomia és una proximitat que garanteixi un benefici per a totes les parts, que afavoreixi l'aprenentatge local i a la vegada una relació de retroalimentació en aspectes comuns entre les escoles, **treballant sempre des de la coordinació i la construcció per fer patent el projecte de les escoles ZER**, amb la mirada posada en el projecte educatiu com a mecanisme per respectar l'autonomia de cada centre.

#### ***5.1.3.6. La mobilitat dels infants i les seves famílies per anar a l'escola rural***

En aquest punt, Manzano, et al. (2018), planteja que hi ha una nova forma de comprendre el territori i que aquesta nova comprensió, impulsa canvis considerables respecte dels entorns rurals, que els col·loca positivament en el pensament social de moltes persones i ha provocat que la gent comenci a veure les escoles rurals com una opció d'escolarització més favorable, malgrat no viure directament en cap poble.

Podríem destacar que la facilitat de mobilitat en els infants i les seves famílies provocades per les millores en el camp estructural i tecnològic en el transport, incentiva una nova forma de comprendre l'educació i l'escolarització dels alumnes en determinades escoles. Malgrat això, aquesta possibilitat de moviment, no és solament

atractiva per les famílies, sinó que internament a les escoles també hi té una gran repercussió, posat que aquestes són conscients que disposen de molts més recursos per posar en pràctica les seves metodologies fora de l'escola i que cal deixar espai per contemplar aquesta estratègia didàctica. De tot aquest procés de moviment entre famílies que porten als seus infants a altres municipis d'on resideixen perquè aposten per un projecte educatiu que consideren més beneficiós i d'escoles que surten fora del centre amb els infants a treballar amb materials culturals, patrimonials o naturals, en diem **turisme escolar**.

#### **5.1.3.7. L'adaptació de la normativa a l'escola rural i la ZER**

L'últim repte present en aquest llistat té a veure amb un tema que com ha passat en altres casos ja ha sigut tractat anteriorment i que té a veure amb les **polítiques educatives**; tanmateix convé recordar a partir de les aportacions d'alguns autors la rellevància de la normativa en l'àmbit rural.

En primer lloc, Manzano, et al. (2018) ens mostra com hi ha tota una normativa específica en el tractament de les ZER, fonamentada a partir de la Llei d'Educació, alguns decrets, ordres i resolucions com a fonts de caràcter normatiu principal. Algunes d'aquestes fonts, ja han estat exposades en la redacció del treball.

Els mateixos autors critiquen que l'exigència normativa a les escoles rurals, sigui el mateix que una escola ordinària que disposa de molts més recursos per a poder organitzar-se correctament, fet que demostra una vegada més la poca preocupació i comprensió per les escoles rurals i les seves possibilitats. Per la seva part, Manzano (2018) insisteix que hi ha una valoració i una sensibilització a les escoles rurals de Catalunya, però que les normatives educatives no són d'encaix suficient per a les ZER i altres escoles de poble.

Simultàniament, per fer possible que les situacions en aquest marc canviïn, cal emprendre actuacions fermes i potents, fins al punt que, Duran, et al. (2020) conclouen en què cal fer una crida a les administracions, a col·lectius professionals i fins i tot a la mateixa comunitat en general perquè siguin realment conscients del que es reclama.

Arribats aquest punt, suposem que les explicacions i les especificacions sobre cadascun dels reptes complementades amb informacions addicionals d'altres autors estan més que clares.

## **5.2. Anàlisi teòric del patrimoni**

### **5.2.1. Patrimoni i educació patrimonial**

En els últims anys, la perspectiva sobre el patrimoni ha canviat i amb ella, la definició cap a aquest mateix terme, sota aquesta premissa, partirem d'una definició més moderna i integral, que fa referència a tot aquell patrimoni de caràcter material i immaterial, obligant-nos a acollir-nos a ampliar el concepte i parlar de "**patrimoni cultural**" com a terminologia que engloba noves formes de treballar l'educació patrimonial. (Fontal, 2013).

Primerament, convé insistir en la comprensió del terme patrimoni, que segons Molano (2007) és molt més que solament el conjunt d'elements que es troben en un territori, és en la majoria de vegades **l'autèntica raó de ser de la població i la societat**, que ha patit grans modificacions al llarg del temps, fins al punt que aquesta situació ha fet que la paraula patrimoni necessiti ampliar-se o ser revertida i anar acompanyada d'altres terminologies per establir distincions, donada la complexitat del terme.

Sota aquestes explicacions de l'autora, és latent el concepte d'**identitat cultural**, la qual sorgeix pel fet que un grup de persones conviu en una mateixa societat i comparteixen aspectes de caràcter cultural en un sentit ample. Aquesta identitat no es fixa, varia segons les interpretacions de cada persona i està merament arraïmada al territori. A més, representa un sentiment de pertinença a un grup, a una col·lectivitat, a la que no es té perquè està aferrada geogràficament.

Abans d'entrar en més detall, convé posar atenció a definicions concretes, que permetin entendre el patrimoni, concretant en el patrimoni cultural i les seves possibilitats de representació. Segons la UNESCO Etxea (2004), el patrimoni cultural, es divideix en dos grups representatius, d'una banda, trobem el patrimoni cultural material i d'una altra el patrimoni cultural immaterial, en el primer cas, es parla de monuments, ciutats o altres obres que han estat elaborades pels homes o elaborades conjuntament entre l'home i la natura, per contra, el segon grup, concentra tot el que té a veure amb tradicions i manifestacions culturals on s'agrupen la música, els contes, l'artesanía, entre molts altres.

Igualment, especifica el que simbolitza el patrimoni natural i el que es coneix com a béns mixtos, pel fet que combinen en ells, actuacions de l'home i de la natura i, per tant patrimoni cultural i natural a la vegada. Precisament, aquesta combinació de patrimoni cultural i natural, és un dels factors que denota més ambigüitat en la seva comprensió i que en certs moments, arriba a despertar confusions.

A continuació, establirem les bases sobre l'educació patrimonial i exactament sobre què parlem quan en fem referència, per aquest motiu, autors com Cuenca (2014) estableixen aquesta educació com una disciplina oberta a l'anàlisi i a desenvolupar propostes didàctiques d'investigació, transdisciplinàries i sociocrítiques, on el disseny i el desenvolupament de les finalitats, continguts i estratègies permeti conduir cap a valors identitaris.

Amb tot, cal insistir i potenciar aquest tipus d'educació, Fontal (2013) assenyala que aquesta, no segueix una única via d'exercici per ser exercida des de les escoles, d'aquesta manera ens diu que podem treballar **l'educació amb el patrimoni, l'educació del patrimoni, l'educació pel patrimoni i l'educació cap a i des del patrimoni**, sent totes les formes igual de vàlides.

Les paraules de Fontal, són realment vibrants i imprescindibles en aquesta temàtica per les altes contribucions que ofereix en aquest camp, convé fer especial esment a algunes d'aquestes per tot el que ens ofereixen en aquest àmbit.

La primera contribució, la trobem enfocada en el diàleg, del que ja hem parlat anteriorment en veu d'un dels autors presents en aquest marc teòric i presentada com l'eina més poderosa d'enriquiment per a fer difusió de la importància del patrimoni cultural.

El fet de compartir un punt de vista positiu cap al patrimoni, pot acostar i propiciar en un altra persona aquest mateix sentiment d'afecte i de sensibilitat, així s'entén llavors, que la subjectivitat personal que presenta cadascú juga un paper fonamental en el desenvolupament del vincle cap a una representació patrimonial, sent la comunicació el pont per a aconseguir-ho potencialment.

En aquest sentit, la segona contribució que ens fa l'autor, ens demostra que **la figura del professor és clau per a assolir aquesta mentalitat de respecte i sensibilitat cap al patrimoni cultural**. Les seves expressions, les seves formes d'ensenyament, la seva capacitat per a conduir i tractar els elements, són les principals armes per a fer-ho possible, que en entorns rurals encara es tornen més poderoses, d'aquí ve que sigui necessària aquesta formació específica de la qual parlàvem anteriorment.

De la mateixa manera, el patrimoni en si mateix ha de ser compartit, no podem pensar que ens pertany simplement pel fet d'estar residint en el lloc en el qual aquest es troba, aquesta idea pot semblar contrària al que anem expressant al llarg de tot el treball, no obstant això, hem volgut mostrar des de l'inici la importància de tenir en compte el patrimoni que ens envolta com un eix transversal d'aprenentatge, cuidant tota la diversitat cultural que pugui residir en un mateix municipi i aconseguint que totes les persones vinguin d'on vinguin el sentin com a seu. Aquest autor, ens permet fer un pas més, demostrant que existeix un punt d'assimilació i acomodació de l'après referent a una obra, tradició o edifici per a arribar a demostrar una autèntica sensibilització patrimonial i cultural que es traslladi als altres a través d'espais de diàleg oberts i en els quals compartir experiències.

En resum, ha de quedar clar que el patrimoni en si mateix no ens pertany, ens pertany el que ens aporta i la visió o representació que obtenim d'aquest, fins al punt que, el més important és conèixer-lo i valorar-lo per fer possible una visió subjectiva d'aquest. D'aquesta idea, en diem **patrimonialització**, que sorgeix quan el patrimoni es torna un element identitari en les persones.

En aquesta idea de compartir el patrimoni, també es pot incloure en paraules de la mateixa autora, el que es denomina com a **patrimoni intergeneracional**, que es basa a establir la importància del traspàs que es fa del patrimoni de generació en generació, que només és possible si les persones grans i els més petits treballen conjuntament per unir visions passades i presents del patrimoni que mantindran viva la seva herència en un futur. Una de les qualitats del patrimoni és que **busca ser accessible a totes les persones**, treballant sempre des de la diversitat.

Seguidament, Servitja (2007) detalla diferents informacions respecte a aquest tema que són interessants de valorar en el marc de l'educació patrimonial.

En un primer punt, segons l'autora si tenim en compte que el **patrimoni és dinàmic**, calen accions que el dinamitzin, perquè aquest sigui capaç de conservar-se per si mateix, tant per experts i professionals del tema com per a aquelles persones que tenen alguna cosa a aportar. Aquesta aproximació amb el patrimoni de tota la comunitat, permetrà que es desenvolupin en les persones sentiments de pertinença i d'admiració cap a elements patrimonials que potser desconeixien. Llavors, cal que aquest acostament es doni per una consideració purament educativa més que per factors turístics que podem causar deteriorament i empitjorament del patrimoni

Altrament, moltes vegades són els mateixos museus els que utilitzen el seu patrimoni com a reclam turístic per l'obtenció de beneficis econòmics, deixant de banda qualsevol experiència educativa o pedagògica relacionada en aquest àmbit. En una última instància, es tracta d'equilibrar aquestes dues vies, cal fomentar el turisme, però a la vegada continuar treballant per la millora pedagògica i didàctica dels elements patrimonials.

### 5.2.2. El patrimoni a Catalunya

A partir d'aquest punt, enteses quines són les bases d'una educació patrimonial ferma, convé entrar a observar com a Catalunya existeixen diferents tipologies de classificació del patrimoni, que varien segons el reconeixement, la rellevància, la història o la contribució que aquests tenen pel territori català. Concretament, des del **Departament de Cultura** (2015b, setembre), es fa distinció del patrimoni en tres categories de protecció comunes a béns mobles, immobles i immaterial: els béns culturals d'interès nacional (BCIN), els béns culturals d'interès local (BCIL) i altres béns integrats del patrimoni arquitectònic català. Anem a veure que ens diu el Departament de Cultura en cada cas:

Els **béns culturals d'interès nacional (BCIN)**, són:

*els béns més rellevants del patrimoni cultural català, declarats per l'Administració de la Generalitat, que els ha d'inscriure al Registre de Béns Culturals d'Interès Nacional. Pel que fa al patrimoni arquitectònic, es classifiquen en: monument històric, conjunt històric, jardí històric i lloc històric.*

Pel que fa als **béns culturals d'interès local (BCIL)**, aquests es defineixen com:

*els béns integrats del patrimoni cultural català que, tot i la seva importància, no compleixen les condicions pròpies dels béns culturals d'interès nacional (BCIN). Els béns culturals d'interès local immobles són declarats pel ple de l'ajuntament, en els municipis de més de cinc mil habitants, o pel ple del consell comarcal, en els municipis de menys de cinc mil habitants. També són béns culturals d'interès local (BCIL), els béns immobles que quan va entrar en vigor la Llei 9/1993 eren inclosos en catàlegs de patrimoni cultural incorporats en plans d'urbanisme. El Departament de Cultura de la Generalitat els ha d'inscriure al Catàleg del Patrimoni Cultural Català.*

Finalment, trobem els **béns integrants del patrimoni arquitectònic català** són entesos com:

*construccions, edificis i conjunts d'edificacions que, tot i no haver estat declarats BCIN o BCIL, reuneixen també prou valors artístics, arquitectònics o històrics per formar part de l'Inventari del Patrimoni Arquitectònic Català.*

Aquestes tres categories són essencials per veure en quin punt ens trobem respecte a les formes d'expressió social del patrimoni, novament, aquesta distribució, ens mostra la influència de la subjectivitat a l'hora de prendre una decisió sobre en quina categoria situar cadascun dels béns catalans que configuren les nostres terres.

Des del mateix Departament de Cultura de la Generalitat es coordinen tot un conjunt d'organismes que en conformen la seva totalitat. En aquest llistat d'organismes representatius, trobem la **Direcció General del Patrimoni Cultural** del Departament de Cultura (s. d.) que té com a finalitat garantir el compromís de treballar en la protecció, defensa, documentació i difusió del patrimoni cultural de Catalunya emmarcada sota unes línies estratègiques i principis d'actuació per aconseguir el seu propòsit.

Dins de la Direcció General, apareix una de les entitats més importants, l'**Agència Catalana del Patrimoni Cultural**, que segons el Departament de Cultura (2016), es defineix com una entitat de dret públic amb una responsabilitat jurídica pròpia, que té per missió gestionar, amb relació al medi urbà i natural que l'acull, el patrimoni cultural de la Generalitat amb criteris d'integritat, sostenibilitat i eficiència, sota la qual es troben inscrits una sèrie de monuments i equipaments. Tot en conjunt, sota un congregat d'accions de dinamització, promoció, prestació i foment, entre altres.

Un altre acció que s'organitza des de la mateixa Generalitat destinada al patrimoni català és l'Inventari del Patrimoni Cultural Català, que busca consagrar la documentació i la recopilació sistemàtica, la investigació i la difusió de tots els béns que l'integren. Departament de Cultura (2015a).

Per finalitzar aquest llistat, farem especial menció del **Portal del Patrimoni Cultural Català** del Departament de Cultura (2015, novembre) com una més que treballa pel coneixement i la promoció del patrimoni a Catalunya, mostrant una sèrie d'elements patrimonials tant de caràcter material com immaterial, elegits segons uns criteris que els hi donen renom.

El següent punt a considerar, són els diferents programes i projectes que es porten a terme en pro del patrimoni cap als centres educatius, en aquest context, convé prestar atenció a un dels programes més rellevants en aquests últims anys, "**Apadrinem al nostre patrimoni**", que segons el Departament d'Educació (2019) té com a base que un centre educatiu es converteixi en el padrí d'un element patrimonial del territori, des d'un punt de vista d'innovació pedagògica.

El mateix Departament d'Educació, explica que aquest programa és aplicable a través del suport dels Centres de Recursos Pedagògics i de la col·laboració de diferents institucions participants. L'aplicació de caràcter transversal, està basada en uns objectius, unes estratègies i unes activitats d'ensenyament que tenen com a finalitat principal situar a l'alumne en el centre del seu aprenentatge, promovent en aquest un esperit de responsabilitat crítica i ciutadana des d'un punt de vista d'innovació pedagògica.

Finalment, per posar punt final a aquesta contextualització sobre la cultura i el patrimoni a Catalunya, orientarem la nostra mirada a grans trets cap a l'**Agenda 2030** pel que significa aquesta pel territori català.

L'Agenda 2030 segons el Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible (s. d.) es concep com una ruta creada l'any 2015 per les Nacions Unides i que està composta per 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) i 169 fites, que queden agrupats en cinc grans àmbits: planeta, persones, prosperitat, pau i aliances.

A Catalunya segons el Consell, el **Pla nacional per a la implementació de l'Agenda 2030**, busca aconseguir que s'assoleixin els **17 ODS** a partir de polítiques públiques de la Generalitat.

Malgrat que, són 17 els objectius que configuren aquesta Agenda, en el present treball, ens centrarem en l'ODS 4: **garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom**.

En el document "**Agenda 2030: transformar Catalunya, millorar el món**" de la Biblioteca de Catalunya (2017), mostra com dins d'aquest objectiu podem trobar un total de deu subpunts que exposen de forma més clara quines són les bases per la seva consecució. L'interès en aquest objectiu, recau sobretot en un subpunt concret, el qual es troba redactat de la següent manera:

*Per a 2030, garantir que tot l'alumnat adquireixi els coneixements teòrics i pràctics necessaris per a promoure el desenvolupament sostenible, a través, entre d'altres, de l'educació per al desenvolupament sostenible i l'adopció d'estils de vida sostenibles, els drets humans, la igualtat de gènere, la promoció d'una cultura de pau i no-violència, la ciutadania mundial i la valoració de la diversitat cultural i de la contribució de la cultura al desenvolupament sostenible. (p. 18).*

En el conjunt d'aquesta Agenda 2030, neix l'**Agenda Rural a Catalunya** sota les premisses de l'Agenda Rural Europea. A partir d'aquí i d'acord amb Puigvert, et al. (2022) aquesta agenda catalana, és la configuració d'un discurs propi per situar la ruralitat en un centre d'interès que acull en ella propostes innovadores per donar resposta als reptes establerts cap a l'escola rural. A més, s'emmirallen els punts que assegurin complir amb les intencions d'aquest document.

### 5.3. Síntesi del marc teòric

En la construcció d'aquest marc de referències bibliogràfiques s'han abordat des de diferents vessants, trets especialment remarcables per poder contextualitzar i conceptualitzar tot el que té a veure amb escola rural, educació rural, entorn local, patrimoni cultural, educació patrimonial i altres terminologies que fomenten i configuren tot l'anteriorment comentat. Partim en aquest punt, d'oferir una recollida ràpida i contundent sobre les informacions aportades.

Les ZER, són una font de vitalitat, eficiència i innovació pels entorns rurals, entendre la seva regulació, definició i construcció, serveix com a base per a poder continuar amb l'avançament de la temàtica central del treball. Partint d'aquest punt, les ZER, es concreten de la següent manera:

ZER	<b>Presenten una acció coordinada i focalitzada en totes les escoles que la configuren.</b> (respecten l'autonomia pròpia de cada centre educatiu integrat a la ZER).
	<b>Estan regulades i reconegudes per la llei com a escoles de dret, respectant la seva tipologia.</b>
	<b>Funcionen sota un projecte comú de ZER.</b> (en alguns casos les ZER, no es formen per donar resposta a aquest projecte, sinó com a base per a poder compartir recursos, professionals i eines).

	<b>Estan regulades per un sistema de competències.</b>
	<b>Presenten una renovació pedagògica i una alta heterogeneïtat.</b>
	<b>Presenten una sèrie de reptes en les quals s'emmarquen les principals problemàtiques quan parlem d'aquesta tipologia d'escoles.</b>
	<b>Estan constituïdes per les aules multigrau i defugen de la multigraduació de les escoles ordinàries.</b>
	<b>Estan formades pels mestres propis de cada escola i pels mestres itinerants de cada àrea.</b>

El fet de presentar l'educació rural i les escoles rurals focalitzant la mirada cap als reptes que es plantegen des dels òrgans representatius del món rural, és una forma més senzilla d'establir una conjunció entre ruralitat i patrimoni, donat que cadascun dels reptes ofereix una aproximació conceptual més propera a cadascuna de les parts que tenen influència directa quan es tracta de crear noves tendències metodològiques per fer front al patrimoni.

En un inici cal començar per formar al professorat d'acord amb les característiques de l'escola rural, oferint una formació inicial des de les universitats que permeti obtenir aquest fet, per tal que així es garanteixin unes bones pràctiques educatives i l'adequació a les competències que se sol·liciten en cada cas.

Les bones pràctiques i el compliment de les competències, seran la base sota la qual poder construir un currículum ben contextualitzat que respongui a les demandes del projecte i sobretot del territori, aconseguint perquè la total autonomia pel que fa a l'establiment de les seves metodologies, encara que atenen a les possibles limitacions que provenen des de les polítiques implantades en aquest camp.

Per fer possible aquesta missió, es requereix convidar a l'escola a participar en tots els projectes o programes que es facin des de la comunitat en la qual està integrada l'escola, per seguir de la mateixa forma donant resposta a aquesta contextualització, així com a les possibles particularitats que presentin cadascuna de les famílies que viuen en els territoris rurals.

Les múltiples formes de comprendre el patrimoni cultural, el constitueixen com un element més actiu i atractiu, tot i que aquest no pot ser entès si no es troba regulat per les diverses entitats o institucions que vetllen pel seu reconeixement únic i que el comprenen com una nova font d'aprenentatge potencialment necessària per a qualsevol persona, fet que així es fa denotar en el currículum propi de l'educació primària.

Tal com queda detallat en el paràgraf anterior, el patrimoni també té una sèrie de particularitats que són de vital importància pel seu tractament com a font d'estudi, partint d'aquest punt, el patrimoni es concreta de la següent manera si observem les explicacions presents en tot el marc teòric:

<b>Patrimoni i entorn</b>	<b>Presenta canvis en la seva terminologia i formes de representació.</b>
	<b>Estableix formes “identitàries” en una societat concreta.</b> (És símbol imprescindible per poder establir trets comuns entre les persones).
	<b>Accessible a totes les persones.</b>
	<b>Dinàmic.</b>
	<b>Té una forta vinculació amb el turisme, fet que pot dificultar el seu tractament des d’una visió pedagògica.</b>
	<b>A Catalunya, el patrimoni està regulat a partir de diferents institucions i entitats oficials que tracten de fer possible la seva mantenció i conservació.</b>
<b>L’estudi del patrimoni i de l’entorn es troba present en el currículum d’educació primària en l’àmbit de “coneixement del medi”.</b>	

En definitiva, convé donar especial atenció a aquests dos elements per ser les bases quant a la millora de l'educació rural i l'educació patrimonial. És important entendre que s'ha d'establir una associació real entre aquestes dues formes d'educar, on l'única forma d'obtenir resultats sigui dotant als professionals d'eines perquè presentin una bona formació i competències suficients per adaptar-se a un treball focalitzat en el medi rural i buscant limitar la presència d'alguns dels 7 reptes que concreta l'OBERC, entenent que alguns d'aquests només són superables si es comprèn l'entorn i en aquest, el seu patrimoni.

## 6. Disseny de la investigació

### 6.1. Tipus de recerca i paradigma

Tota recerca s'emmarca sota diferents paradigmes tenint en compte el seu procés de desenvolupament, pel que fa a la meua investigació, com que està fonamentada per una visió més inductiva s'orienta cap a un **paradigma interpretatiu** que es caracteritza, basant-nos en les aportacions de Miranda i Ortiz (2020) per estar obert a múltiples interpretacions i tractar de descriure els fets que acompanyen a un fenomen social concret, deixant espai a les interpretacions de la persona investigadora que respondrà als aspectes més crucials i rellevants segons l'orientació del seu estudi. Es podria concretar aleshores, que aquest paradigma està basat en l'experiència i la conjunció de tots els elements que configuren la realitat d'una persona i que condicionen la seva forma d'entendre el món.

Explicades les característiques principals d'aquest paradigma, convé detallar que aquest treball, en centrar-se en les formes d'actuació cap al tractament i l'aprenentatge del patrimoni cultural i l'entorn local des de les ZER i les escoles rurals, orienta la mirada cap a la part més metodològica, la qual està compresa per una singularitat d'elements i factors que determinen la posada en pràctica de diferents metodologies tenint en compte oportunitats i condicionaments, és a partir de tota aquesta conjunció d'elements de

caràcter més notable que se situa aquesta investigació. Per consegüent, es presenta un camp d'anàlisi establert, però amb diferents possibilitats d'acció.

Globalment, les premisses sota les quals es mourà tota la investigació són diverses tal com s'ha estipulat anteriorment, tractant de fer una valoració genèrica i una anàlisi descriptiu de les diferents parts implicades, remarcant aleshores una multiplicitat d'elements que seran objecte d'interpretació i permetran concebre el fenomen.

Si parlem d'un **estudi de cas**, d'acord amb Rausky (2019) remarca que els estudis de cas, presenten una certa dificultat respecte a la comprensió terminològica, on es contraposen diferents ideals per part de diferents autors, alguns que defensen que aquesta eina d'investigació només pot ser entesa per una metodologia d'investigació i altres que defensen la possibilitat de treballar des dels dos vessants. Sigui com sigui, el més important és entendre que tot el procés ha d'estar situat en un marc empíric que permeti donar una forma estructural a l'estudi i que tot funcioni sota una mateixa unitat.

Per la meua part, és destacable donar pes a aquesta part d'incorporació i simultaneïtat de les dues metodologies d'investigació, ja que encara que en l'estudi de cas es comparteixen les característiques d'una investigació qualitativa, també són acceptables la utilització d'altres mètodes basats en la investigació quantitativa.

## 6.2. Metodologia de recerca

La metodologia utilitzada per la recerca respon a trets i característiques que són pròpies d'una **metodologia mixta**, donat que en aquesta s'han utilitzat tants instruments per l'extracció d'informació qualitativa com quantitativa.

Si parlem de metodologies mixtes, podem observar la definició que ens ofereix Pole (2009), qui ens explica que aquest mètode és bastant usat en les ciències socials com a tècnica de recollida de dades pel fet que un únic instrument no pot recollir en ell mateix totes les preguntes o plantejaments de la recerca, de la mateixa forma, l'autor ens concreta que el fet de presentar una combinació entre mètodes quantitius i qualitius, pot presentar-se de forma més significativa, ja que pot oferir respostes que altres investigacions que plantegen una investigació individual no poden, a més d'oferir més consistència en els resultats obtinguts.

Seguint amb aquest procés d'especificació de l'enfocament de la recerca, podem entrar a definir més concretament que són les metodologies quantitatives i les metodologies qualitatives, ja que les dues en certa manera si troben presents.

Aleshores, profunditzant en la **metodologia o investigació qualitativa**, autors com Cerrón (2019) que centra la seva mirada cap al terreny educatiu, la defineixen com una investigació flexible, sistemàtica i de crítica als fenòmens que sorgeixen del comportament dels agents educatius i que aquests comportaments depenen de certs factors que tenen a veure amb la seva realitat, que l'investigador com a agent social ha de ser capaç de comprendre. Igualment, ens determina que aquesta metodologia, busca establir **evidències** i, que per fer-ho utilitza un **model descriptiu del fenomen** on tot el procés s'emmarca a través de la subjectivitat com a base per extreure significats i orientar el tipus d'investigació.

Envers la **metodologia o investigació quantitativa**, aquest mateix autor, descriu que aquesta, és de caràcter **deductiu** i treballa a través de tot allò que pot ser **mesurable**, és a dir, funciona a través de l'objectivitat que ofereixen les dades aconseguides, seguint un procés de control, explicació i predicció perquè sigui possible arribar a establir bones conclusions.

### 6.3. Fases i accions de recerca

Fases	Accions	Instrument/Tècnica
<b>Revisió de la literatura</b>	Recerca de dades teòriques	Fonts bibliogràfiques
<b>Disseny metodològic</b>	Marc metodològic	Fonts bibliogràfiques
	Context i mostra d'estudi	Anàlisi descriptiu de la investigació
	Variables d'estudi	Objectius de recerca
	Creació i validació dels instruments d'investigació	Objectius i variables de la recerca. Fonamentació teòrica
<b>Treball de camp</b>	Procediment i anàlisi descriptiu	Entrevistes Aplicació i procediment
		Qüestionaris Aplicació i procediment
		Rúbrica d'observació Aplicació i procediment
<b>Interpretació /anàlisi de dades</b>	Interpretació de resultats	Resultats obtinguts pels instruments
	Triangulació de dades	
<b>Síntesi</b>	Recollida de dades	Document explicatiu amb les dades i resultats obtinguts
	Revisió de les aportacions de la recerca	Propostes de millora
<b>Conclusions</b>	Redacció de les conclusions	Document final de valoracions i conclusions obtingudes
<b>Exposició de la recerca</b>	Disseny de presentació oral	Programa de disseny

## 6.4. Variables d'estudi

Les diferents variables que es presentaran a continuació, a causa de les seves característiques no poden ser únicament recollides a través d'un sol instrument d'aplicabilitat, per aquest motiu, en un instrument, es troben una sèrie de variables que no tenen per què estar presents en un altre, per la dificultat de comprovació que pugui representar. Ateses les explicacions, les variables previstes serien les següents, les quals es poden recollir per categories, quedant, agrupades de la següent manera:

<b>Aspectes organitzatius</b>	
Engloba tot el que té a veure en temes de gestió, planificació i coordinació, així com la manera en com es disposen i se situen tots els elements presents en una metodologia concreta i les capacitats de resposta per presentar els canvis pertinents quan sigui necessari.	Presentació dels agents i elements participants.
	Atenció a la reflexió i a la valoració.
	Gestió i/o coordinació dels diferents elements, serveis, persones o altres agents implicats.
	Flexibilitat organitzativa.
	Adaptacions curriculars.

<b>Situació de l'alumnat</b>	
Respon a tot el que té a veure amb el mateix infant, centrant la mirada cap a l'atenció a la diversitat i com aquest es troba enfront una metodologia presentada, posant èmfasi, a les seves formes de treball, l'interès i motivació que presenta, la seva autonomia, etc.	Nivell de participació.
	Atenció a la multiculturalitat.
	Motivació i interessos.
	Tipus d'autonomia i capacitació.
	Lloc de residència.

<b>Situació del professorat</b>	
Comprèn tot el que afecta directament a la figura del professor/a com a professional, atenent sobretot el seu grau d'implicació i de coneixença, les estratègies didàctiques que utilitza amb l'alumnat, etc.	Grau d'implicació.
	Planificació per atendre possibles problemàtiques.
	Adequació correcta dels recursos utilitzats.
	Capacitat de seguiment.
	Atenció a la multiculturalitat.
	Resposta a les formes i ritmes d'aprenentatge.

<b>Situació del professional extern</b>	
Engloba el grau d'adequació, contextualització i participació d'aquests en les possibles metodologies que es porten a terme.	Atenció en les formes de presentació.
	Coherència amb el que es vol treballar.
	Coneixements.

<b>Metodologies i dinàmiques didàctiques</b>	
Fa referència a les experiències i possibilitats didàctiques que es plantegen i com es dona resposta als valors bàsics emmarcats en els aspectes organitzatius.	Viabilitat i correspondència.
	Flexibilitat i obertura.
	Connexió amb l'entorn o element patrimonial.
	Funcionalitat.
	Vinculació amb l'experiència.
	Transversalitat.

<b>Adaptació a l'entorn/espai</b>	
Fa referència a les formes d'entendre i d'aprofitament de l'entorn i l'espai.	Assequible.
	Connectivitat entre patrimoni – alumne.
	Viabilitat.

<b>Gestió del temps</b>	
Respon a la possibilitat de dur a terme tot el que està plantejat a escala teòrica i pràctic en el moment de dur a terme una activitat, de la mateixa manera que a com es gestiona de forma més global al llarg de tot un període escolar en tot allò que té a veure amb patrimoni cultural i entorn local.	Possibilitats de desenvolupament.
	Viabilitat.

<b>Projecció</b>	
Es basa en les possibilitats de futur que presenten les escoles rurals i les noves formes d'estudi d'entendre el patrimoni i les oportunitats de l'entorn.	Oportunitats.
	Línies d'investigació.
	Capacitat evolutiva.

<b>Estereotips</b>	
Fa referència a les creences i percepcions que poden existir encara cap a tot el que té a veure amb el món rural i l'afectació que això genera en les formes d'entendre les escoles rurals i les seves metodologies.	Limitació i conflicte

<b>Patrimoni i entorn</b>	
<b>Patrimoni i entorn</b> Respon a les característiques de l'element patrimonial i de l'entorn, així com en quin punt se situen aquests quan	Situació.
	Connectivitat amb l'alumnat.
	Tipologia i varietat.
	Presència i protagonisme.

es determinen metodologies que busquen donar-los a conèixer.	
--	--

## 6.5. Context d'estudi

El context d'aquesta recerca quedaria recollit en les **escoles rurals**, per ser aquestes les que el punt de formació principal als pobles, respecte al coneixement, tractament i aprenentatge del patrimoni cultural i l'entorn local.

Altres contextos sota els quals s'ha realitzat la recerca, són tots aquells **òrgans, institucions, entitats o grups representatius** en els quals es fan accions professionals per contribuir a la millora de la situació de la ruralitat i l'educació rural, un aspecte positiu perquè permet ampliar el camp d'extracció de la informació i determinar el treball real sobre el tractament i l'aprenentatge del patrimoni cultural i l'entorn local per l'arrelament al municipi.

## 6.6. Població mostra d'estudi

En el marc d'aquesta recerca hi participen i/o col·laboren activament diferents professionals del món rural, fet que contribueix a fer que puguin participar persones de diferents sectors professionals.

En primer lloc, es podria destacar els diferents **professionals que provenen de diferents òrgans, institucions, entitats o grups representatius** que treballen directament sota aquest àmbit per tal de donar reconeixement a la ruralitat i l'educació rural. Llavors, els diferents professionals que han intervingut en aquest primer lloc, serien els provinents des del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER), el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC) i el Museu de la Vida Rural. El GIER i el SERC, són dos òrgans de referència per les accions i contribucions que fan, centrant-se en dictaminar una sèrie de bases sota les quals s'emmarca tot l'àmbit rural, que contribueixen a millores formatives, competencials i normatives. Per la seva part, el Museu ens permetrà obtenir un altre punt de vista com a institució externa, veient com aquest col·labora amb escoles en la dinamització de metodologies o activitats.

En un segon bloc, estarien agrupats, tots els **professionals que treballen en les escoles rurals**, donat que la recerca busca endinsar-se en aquestes escoles per ser la millor manera de poder extreure informacions basades en experiències reals i properes a l'alumnat.

# 7. Instruments d'investigació

## 7.1. Entrevista semiestructurada

### 7.1.1. Explicació i justificació

L'**entrevista semiestructurada** és una tècnica o forma d'investigació que segons Tonson (2008) es planteja com un instrument que busca adaptar-se a quines siguin les

situacions del subjecte entrevistat, sempre atenent a factors com les emocions i els pensaments de la persona entrevistada durant el procés perquè aquesta pugui sentir-se en un clima de confiança segur que permeti la construcció d'un discurs que estarà impulsat pels seus valors, creences i percepcions com a ésser social. En aquesta tècnica llavors, es deixa un espai perquè la persona s'expressi de forma lliure i distesa on segurament es veuran reflectits altres temàtiques prèviament no considerades.

Altres autors com Blasco i Garcia (2008) la defineixen com un instrument a partir del qual es realitza tot una sèrie de preguntes obertes prèviament elaborades, on al llarg de l'entrevista, es permetrà fer els canvis que es considerin pertinents segons el transcurs de la informació presentada (modificar les preguntes ja plantejades, modificar l'ordre o fins i tot plantejar-ne de noves, entre altres).

Quant a la recerca, la utilització de l'entrevista en aquesta, s'ha concretat per extreure una informació més subjectiva sobre la realitat de l'educació rural, la intenció és entendre la diversitat de perfils i l'aportació de tots aquests en tot el que engloba l'àmbit rural.

### **7.1.2. Disseny**

El model o disseny d'entrevista per extreure la informació pertinent s'ha realitzat tenint en compte el tema central i els objectius de recerca estipulats. L'entrevista com a primer instrument utilitzat en el marc de tota la recerca, s'ha plantejat com una font de complementarietat a l'extret a través dels fonaments teòrics de diferents autors, ja que a través d'aquesta es vol establir una anàlisi sobre la situació de les ZER i les escoles rurals tenint en compte altres perfils professionals. Cal fer esment, que una de les entrevistes si ha estat feta a una professional d'una ZER, donat que aquesta escola va preferir participar en la investigació a través d'aquest instrument.

En aquest sentit, l'entrevista s'ha realitzat a un total de quatre professionals de diferents òrgans, entitats o grups representatius de l'àmbit rural i d'escola rural. Malgrat això, abans de cadascuna d'aquestes entrevistes s'han establert una sèrie de criteris per conduir el procés i recopilar la informació.

Aquests criteris determinen el procés a seguir a l'hora de desenvolupar les preguntes de l'entrevista, encara que en el cas de l'entrevista a l'escola de ZER, es van fer algunes modificacions perquè fossin més concretades a la realitat de la mateixa escola rural. Tot i els criteris concretats anteriorment, algunes de les preguntes també s'han centrat a contextualitzar la situació de cada persona i l'òrgan, entitat o grup representatiu.

## **7.2. Qüestionari**

### **7.2.1. Explicació i justificació**

**El qüestionari** és una de les tècniques de recollida d'informació més utilitzades per les oportunitats que genera en una investigació, a partir d'aquí seria interessant atendre a les aportacions de Meneses i Rodríguez-Gómez (2011) que ens expliquen que aquest instrument és una eina de recollida d'informació quantitativa que presenta tot un seguit de preguntes organitzades sobre un fet particular i que tracta de descriure a una població o mostra estudiada i establir estadístiques.

Els mateixos autors insisteixen a destacar les **preguntes obertes i les preguntes tancades** que es poden crear durant la realització del qüestionari, que varien segons la forma de resposta que deixi la persona investigadora en cada cas. Les preguntes tancades, normalment, no donen llibertat de resposta i s'ha d'escollir entre unes alternatives ja presentades.

García, et al. (2006, octubre), ens mostra que el qüestionari, ha de respondre a termes de **validesa, fiabilitat i sensibilitat al canvi** que s'obtenen a través del procés de **validació de l'instrument**. Aquest instrument és necessari en la fase de recerca i s'ha concretat per atendre als professionals que treballen en les escoles rurals per tal d'atendre les opinions i percepcions que presenten quant al treball realitzat respecte al patrimoni cultural i l'entorn local.

### 7.2.2. Disseny i validació

El qüestionari s'ha dissenyat seguint una **metodologia quantitativa** i de forma online per tal de poder ser accessible als professionals de les escoles rurals de forma més ràpida i efectiva, amb un total de 18 preguntes categoritzades i/o emmarcades en diferents seccions per facilitar el seguiment d'aquest i les opcions de resposta.

Cadascuna d'aquestes seccions a través de les preguntes que guarda, tracta d'atendre a les variables presentades i oferir una informació adequada sobre el que es vol conèixer a partir de la investigació.

Aleshores, les categories o seccions presents en el qüestionari són les següents:

- Dades sociodemogràfiques (dades descriptives sobre la persona participant)
- Dades generals (busquen conèixer aspectes més globals sobre l'escola)
- Dades específiques (responen a la metodologia). Les dades específiques s'agrupen en:
  - o Aspectes organitzatius
  - o Creació i/o disseny
  - o Àrees de treball
- Els factors concrets que afecten les metodologies o didàctiques pensades. Aquests es presenten de la següent manera:
  - o Situació del grup classe
  - o Implicació de les famílies
  - o Continguts
  - o Gestió del temps
  - o Projectió de futur
- Finalitat pedagògica.
- Basades en els 7 reptes que planteja l'OBERC.

La **validació** d'aquest instrument s'ha fet seguint la **tècnica d'experts**. Les persones expertes que han validat el qüestionari, han estat professionals de la Universitat Rovira i Virgili del Departament de Pedagogia. Per tal que poguessin aconseguir aquesta tasca, els hi he facilitat l'accés al qüestionari online i juntament amb això enviat un document explicatiu on es detallen aspectes del treball, l'instrument de validació amb un format Excel i un document en format Word amb les preguntes del qüestionari.

Els dos professionals m'han donat una acceptació a l'instrument dissenyat, només un d'ells m'ha assenyalat que en la primera pregunta de la secció "dades generals" seria interessant establir alguns canvis per fer més comprensible la qüestió plantejada.

### **7.3. Rúbrica d'observació**

#### **7.3.1. Explicació i justificació**

**Una rúbrica d'observació** és un instrument que funciona com a guia en una observació, es presenta en un format de taula, que permet comprovar una sèrie de paràmetres, que estan presentats en criteris o indicadors i cadascun dels presents s'acompanya de diferents nivells en escala per marcar el grau d'assoliment de cada indicador. (Gatica i Urribaren, 2012).

Aquests autors ens comenten que existeix l'anomenada **rúbrica analítica**, com una rúbrica que serveix per atendre a fortaleses i debilitats que succeeixen en un procés determinat oferint un desglossament de tots els elements mitjançant uns indicadors per constatar en el grau de qualitat i de compliment, seguits d'unes estratègies de puntuació efectiva que també permetin observar la qualitat i el compliment.

Fer servir una rúbrica d'avaluació en aquesta recerca, és imprescindible, donat que permet un acostament més real i directa a com treballen les escoles rurals per l'aprenentatge i el tractament del patrimoni cultural i entorn local, així com comprendre què consideren les escoles com a patrimoni en el seu mateix entorn.

#### **7.3.2. Disseny i validació**

La rúbrica d'observació, s'ha creat mitjançant una **metodologia quantitativa** i tenint en compte una sèrie de variables, presentades per categories que són pertinents per l'obtenció de la informació necessària. Aquesta rúbrica que respon a les característiques de la "rúbrica analítica", està formada per un total de 16 indicadors agrupats en diferents categories (per poder veure la rúbrica aneu a l'annex).

La **validació** de la rúbrica, s'ha fet seguint una **tècnica d'experts**. Per tal de poder realitzar aquesta tècnica, vaig sol·licitar la col·laboració de professionals de la Universitat Rovira i Virgili del Departament de Pedagogia. Per això, els vaig fer arribar la rúbrica, juntament amb un document explicatiu on s'exposava el tema del treball i l'instrument de validació en format d'Excel.

Una de les persones expertes participant en el procés de validació, em va presentar una sèrie de criteris o comentaris respecte a la rúbrica. Els comentaris pertinents van ser els següents: Utilitzar el plural genèric alumnat, en tot el document, incorporar si es tenen en compte l'alumnat que presenta NEE i especificar com es treballaria aquesta activitat en l'atenció a la diversitat en el grup-classe; vigilar de no barrejar verbs, valorar si algun dels ítems o indicadors pot situar-se en una altra categoria; i incorporar al costat de cada ítem o indicador una columna d'observacions per fer la tasca més àgil.

A través d'aquestes aportacions, he pogut modificar els aspectes marcats i contribuir a l'elaboració més correcta del meu instrument d'observació.

## 7.4. Recull dels diferents instruments d'investigació

INSTRUMENT	INFORMACIÓ OBTINGUDA	PARTICIPANTS
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	CREENCES I PERCEPCIONS DE PROFESSIONALS DE L'ÀMBIT RURAL, CENTRANT LA MIRADA EN EL PATRIMONI CULTURAL I L'ENTORN LOCAL.	PROFESSIONALS DE L'ÀMBIT RURAL
QÜESTIONARI	PERCEPCIONS I FORMES D'ACTUACIÓ DELS I LES PROFESSIONALS DE LES ESCOLES RURALS EN QUANT A PATRIMONI CULTURAL I ENTORN LOCAL.	PROFESSIONALS DE LES ESCOLES RURALS
RÚBRICA D'OBSERVACIÓ	DISSENY I PROCÉS DE L'ACTIVAT. ATENCIÓ ALS DIFERENTS ELEMENTS QUE LA CONFIGUREN.	ESCOLA RURAL

Font: Elaboració pròpia.

La forma en què cadascun dels instruments s'ha dissenyat, ha permès comprendre les figures participants i fer una reducció de dades pel cos de la investigació, tot concretant o categoritzant les informacions a través d'un seguiment més exhaustiu d'aquestes i disposant de tècniques més concebibles als passos posteriors.

En un segon camp d'actuació, s'ha preceptuat un document de referència o una cadena de resultats clars que siguin la base per arribar a tenir informacions encara més concretes. A més a més, les informacions s'han redactat atenent a possibles modificacions o transformacions que permetin triangular-les de forma més efectiva, donat que en les entrevistes s'han de perfilar correctament totes frases.

Amb tot, es finalitzaria el procés amb l'extracció dels resultats a partir d'una anàlisi previ en cada cas, amb les comparatives o disjuntives que facin falta per establir valoracions i conclusions que serveixin de font per noves propostes de millora, mentre es realitza un exercici d'autoreflexió que ajudi a millorar les condicions de tot el treball.

## 8. Aspectes ètics i rigor científic

Els quatre punts claus que formen el rigor científic, són 4: **credibilitat, transversalitat, dependència i confirmabilitat.**

Per tal de donar **credibilitat** al treball, s'ha fet una **triangulació** a partir dels qüestionaris als professionals de les escoles rurals, les entrevistes a professionals de l'àmbit rural i a la rúbrica d'observació a una escola rural. A més a més, s'ha recollit el material bibliogràfic a partir de pàgines web, articles científics, llibres, monogràfics, entre altres. Tot en conjunt, per determinar que hi ha una coherència en el treball observada a través del contrast i l'anàlisi pertinent de totes les dades.

Pel que fa a la **transversalitat** s'ha seguit el model diferents documents en el marc teòric com a punt de partida principal, a la vegada que posteriorment s'ha dictaminat entre els diversos instruments, les possibles disjuntives i similituds en el treball cap al patrimoni cultural i l'entorn local.

Quant a la **dependència**, s'ha establert una metodologia mixta basada en la combinació de metodologies qualitatives i quantitatives, per tal de donar més rigorositat a la investigació. En la creació dels instruments s'ha marcat una concordança entre el que recollia cadascun per després veure diferents perspectives i fer un global de tots els resultats.

Finalment, en la **confirmabilitat** s'han considerat en tot moment les aportacions del tutor de la recerca, per demostrar una correcta actuació en el procés d'investigació. Com que aquest apartat fa referència al tractament de la informació, és en aquest que entren els aspectes ètics com una part fonamental.

Considerant els **aspectes ètics** nomenats anteriorment, per fer visible que existeix una ètica en la investigació, s'ha hagut d'emplenar un document del Comitè d'Ètica d'Investigació en Persones, Societat i Medi Ambient de la Universitat Rovira i Virgili (Document nº 4 de compromís de participació i confidencialitat de l'investigador principal i dels membres de l'equip investigador) que especifica que hi ha una ètica en el procés d'investigació de totes les responsables del procés de recerca, deixant clar el compromís en tot el procés d'investigació.

## 9. Treball de camp

### 9.1 Entrevistes

La primera fase de la intervenció del treball de camp basat en la investigació, és la realització de les entrevistes a diferents professionals que treballen vinculats a l'àmbit rural. Abans d'iniciar les diferents entrevistes, s'ha establert un banc de preguntes per poder tenir una primera guia de referència i, posteriorment, cadascuna d'aquestes entrevistes, s'ha dut a terme a partir d'una plataforma de comunicació virtual per la situació sanitària actual en la qual ens trobem a causa del virus de la COVID-19.

La primera entrevista, la vaig realitzar el dia 11 de febrer a una de les coordinadores del GIER, a més de ser doctora en pedagogia, responsable del mateix grau i professora a temps complet en el Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Les entrevistes posteriors s'han anat realitzant a altres professionals del mateix àmbit, tals com la responsable i una de les col·laboradores en actiu del SERC i una figura professional del Museu de la Vida Rural com a principal representant de l'àrea d'acció educativa de la institució. L'entrevista a la figura referent del Secretariat, es va dur a terme el 14 de febrer i a la professional del Museu el 25 de febrer.

L'última entrevista, es diferencia de les anteriors, en tant que la vaig concretar amb una escola rural pertanyent a la ZER Conca de Barberà, concretament el dia 11 de març, la persona que em va atendre en l'entrevista va ser una professional de ZER de la Conca de Barberà.

El disseny de cadascuna de les entrevistes, s'ha realitzat segons uns criteris. i els objectius generals per la recerca, en tot cas, l'entrevista s'ha utilitzat com un instrument d'enriquiment per a la fonamentació teòrica i com un primer contacte per conèixer la realitat de l'àmbit rural. Totes i cada una de les entrevistes, van ser enregistrades a partir d'un dispositiu mòbil, per poder passar posteriorment a la correcta transcripció sobre els plantejaments presentats.

## 9.2 Qüestionaris

Per començar a dissenyar el qüestionari vaig definir una sèrie de categories clau que poguessin ser interessants per després elaborar totes les preguntes, basant-me principalment en les aportacions de les fonamentacions teòriques i aprofitant algunes de les dades extretes durant el procés de realització de les entrevistes. (Aneu a ANNEX 2: Qüestionari professionals).

Aleshores, una vegada redactades les preguntes aquestes es van traslladar a un formulari online de Google amb un format de pregunta oberta, tanmateix, després d'una tutoria amb el meu tutor, es van canviar algunes preguntes i es van plantejar amb opció de resposta tancada per garantir que més escoles fossin participes en el procés.

## 9.3 Rúbrica d'observació

El dia 26 d'abril, vaig anar a participar en l'activitat "dia de bosc", aquesta és una activitat duta a terme per l'Escola "El Bosc" situada a Mont-ral i que pertany a la ZER el Francolí, en aquesta escola, cada dimarts o dimecres, realitzen unes sortides al voltant del poble i treballant directament el seu entorn més proper, el bosc. (Aneu a ANNEX 3: Rúbrica d'observació).

La metodologia plantejada estava enfocada en un treball cooperatiu amb un agent rural de la zona, que permetés als alumnes, conèixer els elements que configuren el bosc, classificant aquesta forma de reconeixement en tres categories bàsiques: **arbres, arbustos i rastres**. Les dues primeres permetien obtenir un coneixement previ de la vegetació i l'última dels animals que es poden trobar per la zona.

En les diferents circumstàncies, la figura del forestal era imprescindible per fer un bon seguiment de tot el que és present. Quant al desenvolupament de l'activitat aquesta ha tingut una totalitat d'unes dues hores totals, on el professional extern ha presentat el material adient en cada moment i on els alumnes han fet un registre en un bloc dels diferents noms de plantes, arbres, arbustos i animals treballats.

# 10. Desenvolupament

## 10.1. Anàlisi dels resultats

### 10.1.1. Anàlisi de les entrevistes

Acabades les entrevistes i després de realitzar totes les transcripcions, s'han emmarcat les preguntes en unitats d'informació i finalment, s'han agrupat en diferents categories

bàsiques seguint un procés de codificació de la informació, tot atenent als criteris preestablerts anteriorment.

Partim prèviament de la **situació actual**, on es genera una primera contextualització de cadascun dels agents participants en aquestes entrevistes, on tots coincideixen a dir que hi ha una necessitat estructural de continuar treballant per temes rurals i presenten una bona trajectòria professional en aquest món. Algunes de les participants com la directora de la ZER Conca de Barberà o la responsable i col·laboradora activa dintre del Secretariat són més concretes i, focalitzen en determinar la seva trajectòria o la de la institució o òrgan que hi ha al darrere.

La coordinadora del GIER i professional de la URV, ens especifica com a responsable del grau de pedagogia la necessitat de fer un reconeixement de la figura del pedagog en les escoles rurals per les seves competències i evitar sobrecarregar de feina a mestres tot aportant certes innovacions, per tant, la seva figura seria realment enriquidora en el plantejament de metodologies o activitats interessades a treballar amb l'entorn i el patrimoni cultural de la zona. En aquest context, es pot establir una correlació amb les paraules de la professional de la ZER, qui explica les dificultats que presenten a l'escola en temes de gestió i recursos de personal.

---

*...però imaginat com seria si a una ZER li donessin un pedagog per fer tot aquest suport a la gestió i organització, seria fantàstic perquè alliberaria de molta càrrega a l'equip i, encara millor si fos un pedagog amb coneixement de noves tecnologies que aleshores no caldria tot aquest sistema TIC que estan posant. (Coordinadora GIER i professional de la URV).*

---

En qüestió, aquesta primera part està més centrada a contextualitzar i determinar la influència dels subjectes participatius en l'entrevista posant l'atenció en el seu context professional.

Després, continuant amb aquesta base contextual, passem a parlar d'**objectius i estratègies** com a mecanisme per concebre millor les formes d'actuació de les entitats, grups o institucions entrevistades, a més com una forma de reconèixer posteriorment el treball amb el patrimoni i l'entorn.

La construcció d'uns objectius presenta variacions segons les circumstàncies, per exemple, des del Secretariat només es concep un objectiu bàsic i inamovible, on una de les estratègies fortament utilitzada ha sigut el tema de plantejar unes jornades que servissin com a forma de trobada entre professionals i estudiants centrats en la temàtica.

---

*L'objectiu bàsic és intentar donar resposta a les necessitats, observar quines necessitats té l'educació en món rural i com se li poden donar resposta i vehiculant tot aquest conjunt d'accions. [...] les jornades, són molt interessants en el que sentit, que centres una temàtica, on el procés, normalment era, plantejar un tema que sigui prou ample perquè pugui donar debat, ni que sigui en intercanvi d'experiències però amb alguns eixos centrals... (Responsable i col·laboradora del Secretariat).*

---

Altrament, si ens basem en les paraules de la professional del Museu, veiem que destaca per un únic objectiu concret, però global i potencialment fort pel museu, la

mateixa professional, ens concreta que ella ho detalla directament des de la seva coneixença en l'àrea educativa.

---

*A escala de museu, et diria transformar a través de la cultura i el patrimoni el món rural, en el sentit que el museu vol ser un motor de canvi, a més com té comentat el museu en si per nosaltres és un projecte educatiu, per cosa que nosaltres també eduquem per la sostenibilitat [...] També és cert, que jo parlo més des de l'àmbit d'educació, on l'objectiu principal a trets generals, seria educar per la sostenibilitat afavorint el patrimoni que preserva el museu. (Professional del Museu de la Vida Rural).*

---

Per tancar aquest apartat d'objectius i estratègies, la professional de la ZER, detalla com des d'aquesta, els objectius són comuns entre totes les escoles que la conformen, tot respectant la individualitat i l'autonomia de cada escola.

---

*Aleshores, nosaltres formem ZER, la ZER Conca de Barberà i la nostra forma de treballar és molt conjunta, o sigui nosaltres tenim un projecte educatiu de ZER i ens ho creiem molt, perquè coneixem moltes realitats de ZER on cada escola tenen una línia comuna, però al final cada escola fa la seva. Per mi els meus paral·lels, som els mestres de cicle superior de l'escola de Pira, de Barberà o de Rocafort, ja que nosaltres ens trobem cada setmana i fem reunions de cicle amb les quatre escoles, donat que els objectius i els projectes són comuns. Tot i això, tenim individualitat d'escola... (Professional de la ZER Conca de Barberà).*

---

Un altre aspecte, remarcable i interessant, que pot ajudar a donar significat a l'entrevista, es troba en la **projecció de futur**, aquesta mirada és clau per comprendre les escoles rurals i quina mirada segueixen de cara al futur, en aquest sentit, totes les professionals coincideixen en un futur positiu i pròsper per les escoles rurals, encara que amb alguns matisos i consideracions que són clarament remarcables.

La professional i responsable de l'àrea d'acció educativa del Museu, ens detalla que la projecció arriba a ser positiva en termes culturals i patrimonials, però que aquesta acció ha de fer-se de forma conjunta i que depèn de la implicació d'un gran nombre d'agents per aconseguir-se.

---

*Pel que fa a nivell cultural i patrimonialment, crec que ens cal fer un esforç i una inversió de futur important, perquè el fet que un territori continuï viu no depèn només de la indústria que hi hagi, sinó que es facin propostes interessants culturalment també fa que la gent es quedi viure aquí i que l'escola encara sigui viva, per revertir aquesta tendència actual cap al despoblament, però això és un projecte més quant a país fins i tot. (Professional del Museu de la Vida Rural).*

---

Malgrat aquesta bona projecció, la responsable i col·laboradora del Secretariat, detalla que alguns projectes per reforçar el medi rural s'han aturat i no han transcendit en el temps, majoritàriament per la falta de disponibilitat de les persones a causa del volum de feina que ja tenen amb altres tasques professionals.

Un altre punt altament important són els **estereotips i estigmes**, on podem concloure per una unanimitat que la situació de l'escola rural cada vegada és més positiva. Aquest fet es fa visible en les aportacions de la professional del Museu i del GIER. Les dues professionals ens demostren que la tendència habitual és que moltes persones que

resideixen a la ciutat, la volen abandonar per passar a fer nova vida als pobles, fet que ha augmentat notablement degut a la pandèmia.

---

*Així que l'estereotip de la senyora o al nen de poble, jo crec que hi ha està bastant superat, és més, a moltes escoles ha passat, que formaven part d'una ZER, però s'han fet tan grans que han decidit sortir de la ZER [...] molta gent viure a la ciutat els hi suposava una despesa molt gran familiarment, altres per tema de qualitat de vida decideixen fer un canvi, sobretot quan hi ha fills i que busquen una escola d'una qualitat de vida i familiar que potser a la ciutat no la troben (Coordinadora del GIER i professional de la URV).*

---

---

*Crec que cada vegada està canviant més i s'està revertint més fortament, sobretot degut a la pandèmia, on es veu que hi ha molta gent que vol deixar de viure a la ciutat per anar a viure en un entorn més rural, per això justament crec que aquesta percepció està canviant, sí que hi és, però en menor mesura. (Professional del Museu de la Vida Rural).*

---

Continuant amb l'anàlisi un dels altres punts significatius, té a veure amb les **polítiques i/o accions educatives** i com aquestes influeixen en les maneres d'actuar de l'escola. En aquest context, tots els professionals, coincidien en els mateixos punts, aquestes no són favorables pel rendiment i el desenvolupament de les escoles rurals, encara que cadascun dels professionals ho fa des de la seva pròpia perspectiva. La responsable i col·laboradora del Secretariat, destaca com les diferents postures de cada persona respecte aquestes polítiques poden ser dificultoses a vegades per arribar a un consens. Per la seva part, la professional de la ZER confessa que les ajudes traduïdes en materials o recursos són escasses així que la tendència habitual de totes les participants en les entrevistes, és destacar que no són suficients.

---

*...en temes de material també ens trobem amb altres dificultats, per exemple, tenim tauletes perquè les compren les famílies. En el tema de dotacions de recursos informàtics, abans el Departament enviava una llista i sempre havies d'escollir fins a un punt, en aquest sentit l'escola de Rocafort en quinze anys, només hagués pogut tenir quinze fotocopiadores en blanc i negre, perquè els seus punts no donaven per res més, ja que calculen sempre en funció dels alumnes. (Professional de la ZER Conca de Barberà).*

---

Cal fer esment, del punt cèntric de tot el treball, **els projectes pel treball del patrimoni i l'entorn** on totes les professionals demostren que aquest s'està realitzant de forma enriquidora i significativa tant en les formes de presentació com en els resultats obtinguts.

Primerament, podem fer una observació en les línies d'investigació portades a terme en aquesta temàtica, que segons la coordinadora del GIER i professional de la URV, destaquen per la seva transversalitat, donat que existeix un treball en xarxa i mancomunat que no pot deixar res aïllat tot posant en valor el tema del despoblament. En aquest sentit, la responsable i col·laboradora del Secretariat, es reafirma en demostrar com el vincle poble-entorn-escola és inherent i que per consegüent qualsevol procés metodològic ha de considerar aquest lligam indestructible des d'una mirada oberta i d'unes col·laboracions correctes amb les entitats properes, sense que existeixi una via de realització exclusiva per fer-ho possible.

---

*Penso que es treballa de manera transversal, normalment quan vas a l'àmbit d'educació rural, s'acostuma a treballar així perquè no hi ha res aïllat, tot està bastant relacionat, [...] s'ha de*

---

---

*treballar d'aquesta manera, donat que si jo vull emprenedoria a la meva comarca, no puc només pensar en empreses, haig de pensar en altres motors i riqueses que té la comarca, entre elles, les persones, l'escola, la gent gran que hi pot aportar..., (Coordinadora del GIER i professional de la URV).*

---

---

*No tenim cap projecte concret, el que sí que tenim clar, és que l'escola, és l'escola del poble, per tant, el vincle escola i la gent que viu al poble, ha de ser un vincle intens. (Responsable i col·laboradora del Secretariat).*

---

Seguidament, la professional del Museu ens explica com des de la institució es treballa per oferir una educació cultural per la sostenibilitat tot posant el focus de les seves actuacions en l'Agenda 2030 i els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS).

---

*...estem treballant l'educació cultural per la sostenibilitat. [...] Aleshores entenem el museu com un recurs educatiu, però que a més a més, treballem en clau de sostenibilitat. Llavors, pel tema de les escoles és interessantíssim perquè cada vegada més escoles se sumen o tenen molt d'interès per treballar també per la sostenibilitat, no només sobre gestió d'escola sinó també educativament, que s'alinea amb projectes internacionals com, per exemple, l'Agenda 2030 i els Objectius de Desenvolupament Sostenible... (Professional del Museu de la Vida Rural).*

---

Finalment, la professional i responsable de la ZER, ens proporciona una anàlisi més exhaustiva sobre com es treballa el patrimoni i l'entorn fent rellevància a la necessitat de participar en tots els projectes que es puguin fer a la zona, ja que aquesta participació ofereix unes possibilitats d'aprenentatge més vivencials i reals, fent esment a com totes les formes patrimonials són tractables des de l'escola.

---

*Aquí intentem prestar atenció a tot, és cert que el material és visual i es veu, però el que és immaterial també se li dona molta importància. [...] si per exemple ara es fes una trobada de gegants al poble de tota la comarca doncs treballaríem amb això, ja que sempre intentem lligar-ho i sobretot, generar cert interès perquè les famílies puguin participar d'aquestes activitats culturals que es fan. (Professional de la ZER Conca de Barberà).*

---

A partir d'aquí, en última instància, podríem passar a atendre les **col·laboracions**, com una altra part essencial per extreure informacions. Donat que les persones participants provenen d'entorns diversos, observem que les col·laboracions són diferents en cada cas, però que totes treballen conjuntament amb interdependència per fer possible el compliment dels seus objectius.

En les paraules de la responsable i col·laboradora del Secretariat, veiem com les col·laboracions són notables, donat que el Secretariat és una referència en aquest àmbit. Per norma general, són moltes les institucions o entitats que utilitzen el Secretariat com a font de garantia per aconseguir tirar endavant alguns projectes, fins i tot, amb el Departament d'Educació se segueix aquesta tendència, per fer valdre la ruralitat i l'educació rural.

Quant al Museu, observem en paraules de la persona referent, que les col·laboracions es fan directament amb les escoles o a través dels Centres de Recursos Pedagògics

(CRP) per arribar a nous centres i establir noves connexions. En el tema de les escoles, funciona sota una premissa semblant segons la professional de la ZER, aquesta ens comenta que cada escola pot valorar apuntar-se a aquells projectes que consideri més interessants, en conseqüència, la connexió amb l'entorn de la zona existeix potencialment. De la mateixa manera, cal destacar el paper de les **famílies** com a col·laborades en molts dels projectes que es realitzen des de la ZER, concretament la professional parla de l'experiència com a directora d'una de les escoles de la ZER Conca de Barberà, on explica que les famílies entren a l'escola i com aquestes són necessàries en alguns projectes.

*... sí que demanem col·laboracions perquè evidentment, no som experts de tot i, també demanem molta col·laboració a les famílies expertes [...] nosaltres som una escola pro famílies perquè jo que fa quinze anys que soc aquí, al principi tenia una sensació que m'agradava poc, donat que les famílies estaven en un punt molt llunyà respecte l'escola i que hi havia una paret molt bèstia entre l'escola i les famílies. (Professional de la ZER Conca de Barberà).*

### 10.1.2. Anàlisi dels qüestionaris

Després de passar els qüestionaris a diferents escoles rurals d'arreu del territori català, podem presentar l'anàlisi següent.

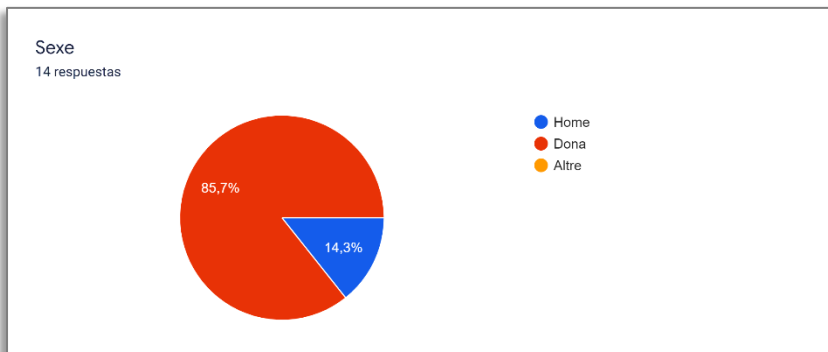
Indiqueu la ZER o escola rural a la que pertanyeu

14 respuestas

ZER El Cep de Sis
ZER Cap de Creus - escola Puig d'Esquers
Montsià
ZER Baix Berguedà
Escola La Daina - ZER La Vall del Ter
(Escola Valldemur) ZER Conca de Barberà
ZER Les Salines
ZER L'HORTA DE LLEIDA
ZER Riu i Serra
Escola Valdelors de Vandellòs
ZER BAIX CAMP NORD
Escola Roc Llop i Convalia
ZER ELS CASTELLS
Escola Puig Segalar

Font: Elaboració pròpia.

Primerament, tenim les preguntes sociodemogràfiques que no aporten informació integral a la investigació, però permeten contextualitzar a la persona participant. En alguns casos, està interessant valorar com molts dels professionals responien en nom d'una sola escola, mentre altres ho feien en nom de tota la ZER, aquesta situació ha condicionat les respostes.



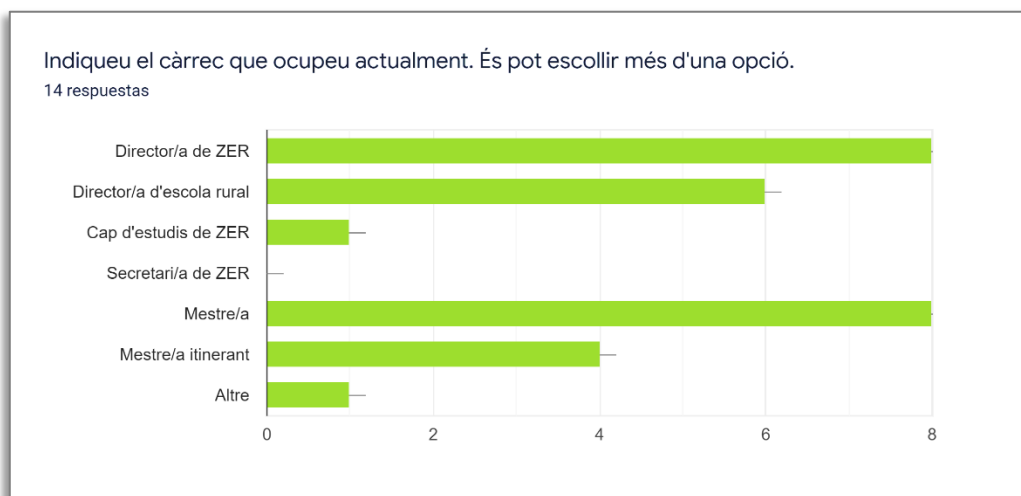
Font: Elaboració pròpia.

Quant al sexe, veiem que la gran majoria de representació ha sigut femenina amb un 85,7% davant del 14,3% del total d'homes. Després, en l'experiència professional veiem que les respostes

són realment diverses, però que totes presenten una trajectòria professional notable, algunes han especificat en quin sector o càrrec concret estan actualment i en quins altres han tingut oportunitat d'especialitzar-se, no obstant són molts els participants que només han indicat el seu grau d'experiència professional sense concretar-ne més. Un

altre tema important és que no s'han presentat repeticions en les respostes, tret d'un cas concret on dues persones han detallat que tenien disset anys d'experiència, igualment sense afegir l'àmbit o sector.

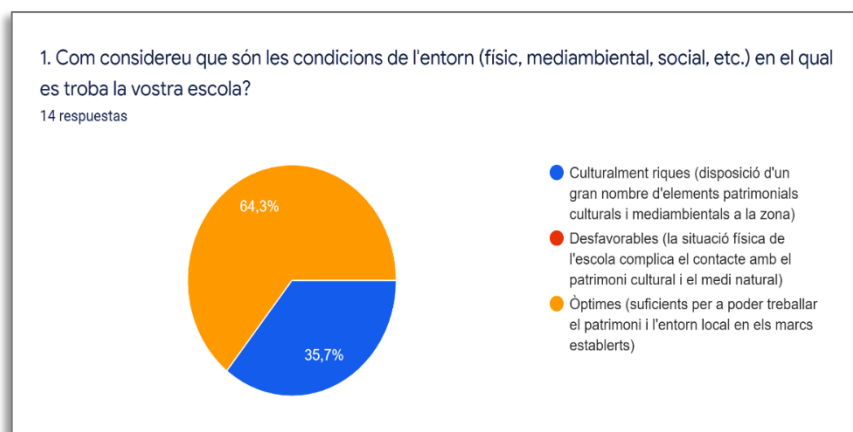
Si entrem a observar el càrrec professional ocupat actualment, veiem que també hi ha una gran variació en les respostes.



Font: Elaboració pròpia.

Veiem que la gran majoria de respostes es concentren en dos càrrecs concrets, director/a de ZER i mestre/a amb un total de 8 respostes cadascuna, la resta de respostes més significatives es concentren en la figura del director/a d'escola rural amb un total de 6 respostes i de la figura del mestre/a itinerant amb 4 respostes.

En aquesta primera part de l'anàlisi, les preguntes tenen la intencionalitat de contextualitzar millor la situació de les escoles rurals.



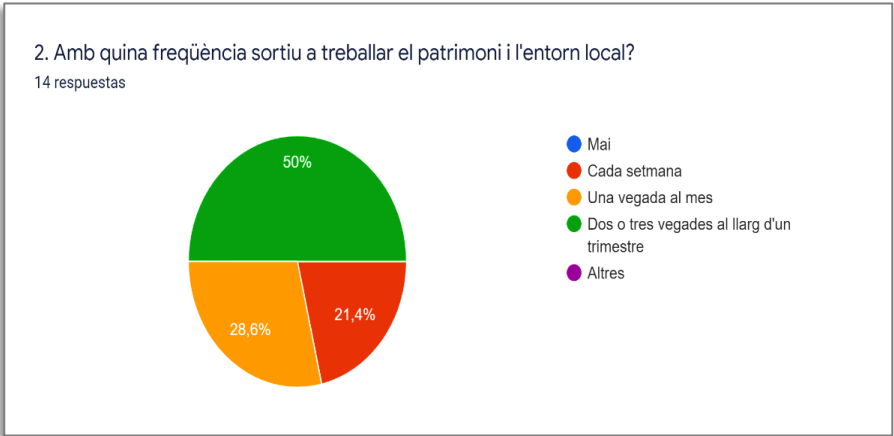
Font: Elaboració pròpia.

### Pregunta 1:

Observem que un 64'3% considera que són òptimes i un 35,7% restant culturalment riques, per tant podem observar una tendència clarament positiva.

### Pregunta 2:

Les respostes demostren que si que hi ha un treball amb el patrimoni i l'entorn local, tot i que aquest es fa en freqüències diferents, així doncs trobem que el tant per cent més elevat es troba en 50% de respostes que demostren que com a mínim dues o tres vegades al llarg d'un

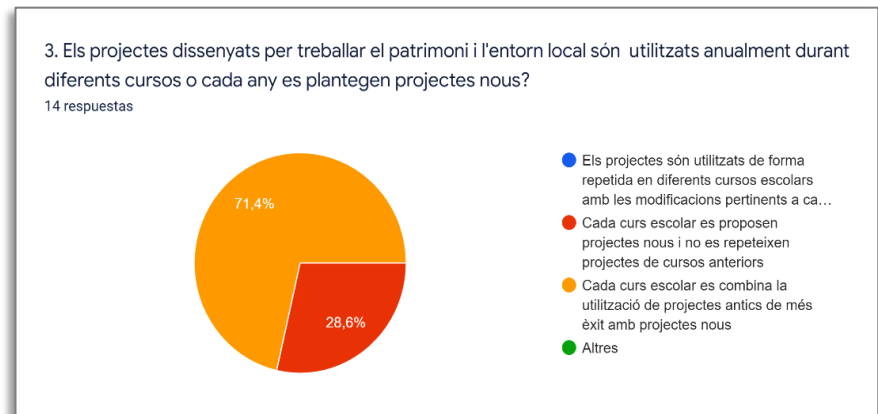


Font: Elaboració pròpia.

trimestre es promou aquesta vinculació entre l'entorn, el patrimoni i l'escola. En menor mesura, trobem que un 28,6% destinen una vegada al mes a fer metodologies sota aquest àmbit i un 21,4% en realitzen cada setmana.

### Pregunta 3:

Si ens fixem en el següent gràfic, veiem que la majoria de respostes es concentren en que cada curs escolar es combinen projectes nous amb projectes de més èxit, configurant-se en un 71,4% per sobre del 28,6% que ressalten que cada curs escolar plantegen nous

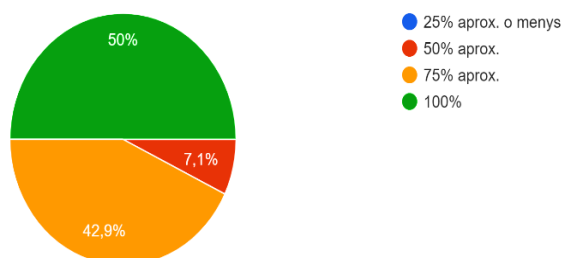


Font: Elaboració pròpia.

projectes i no en repeteixen d'anteriors.

4. Quin percentatge del total d'alumnes que assisteixen a la vostra escola, resideixen al mateix municipi en el que es troba la institució?

14 respuestas



Font: Elaboració pròpia.

l'opció de "50% aprox." que suposa un 7'1% sobre el total.

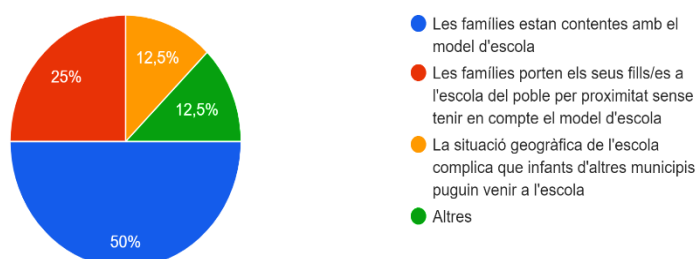
La **pregunta 5** no té representativitat en l'anàlisi, donat que cap dels participants ha respost l'opció del "25% aprox." de la pregunta anterior, que donava peu que les persones poguessin respondre.

#### Pregunta 4:

Les respostes es concreten en 3 opcions de resposta, l'opció d'un "100%" dels alumnes, que comprèn la meitat de les respostes representant un 50% del total, l'opció de "75% aprox." que recull el 42,9% i finalment en un percentatge molt reduït

6. Contesteu aquesta pregunta únicament si heu marcat l'opció de resposta "100%". Per què creieu que es dona el fet que tots els infants siguin residents del municipi?

8 respuestas



Font: Elaboració pròpia.

el model d'escola, mentre que el 50% restant, està dividit en les altres tres opcions següents, amb un 25%, un 12,5% i un altre 12,5% que respon a "altres" i que també determinen aquesta situació.

En l'apartat de **dades específiques**, estan les preguntes que tenen veure amb les metodologies o dinàmiques per treballar el patrimoni i l'entorn local, dividides en diferents blocs.

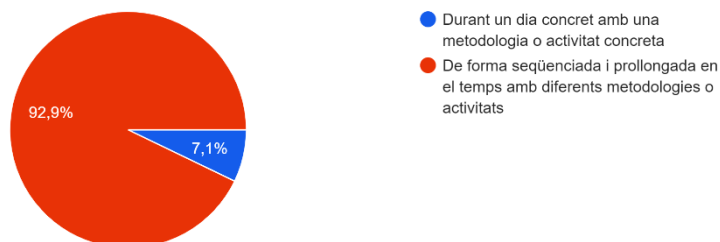
#### Pregunta 6:

Observant que un 50% de les respostes de la pregunta anterior, ens diuen que un 100% dels alumnes resideixen al mateix municipi en el qual es troba l'escola, podem veure que sembla que en un 50% les famílies estan contentes amb

### Pregunta 7: Aspectes organitzatius.

7. Generalment, les metodologies o activitats realitzades per treballar el patrimoni o l'entorn local, solen realitzar-se de forma puntual durant un dia...eqüenciada durant un període de temps més llarg?

14 respuestas



Font: Elaboració pròpia.

Sembla que el 92,9% concorden que les activitats o metodologies per treballar el patrimoni i l'entorn local es fan en un format de temps prolongat, ja que només un dels participants ha triat l'opció contrària, representant un 7'1% sobre el total.

### Pregunta 8: Aspectes organitzatius.

8. Les metodologies emprades per treballar el patrimoni i l'entorn local, solen estar gestionades i realitzades únicament pels mateixos mestres i pro... coordinada altres empreses, serveis o persones?

14 respuestas



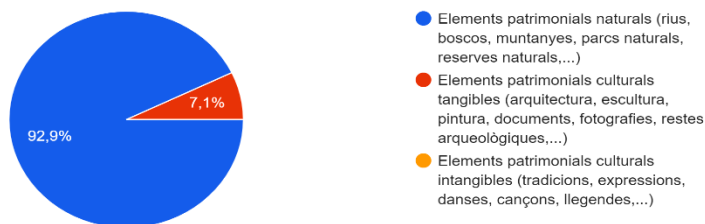
Font: Elaboració pròpia.

Totes les respostes concorden en un únic punt, la gestió i coordinació es conjunta, consegüentment, hi ha una unanimitat que fa que la representació sigui del 100% deixant fora les dues altres opcions.

### Pregunta 9: Creació i/o disseny.

9. Generalment, quan es creen les metodologies o activitats destinades a conèixer el patrimoni o l'entorn local, a quin tipus d'elements u obres del municipi soleu prestar més atenció?

14 respuestas



Font: Elaboració pròpia.

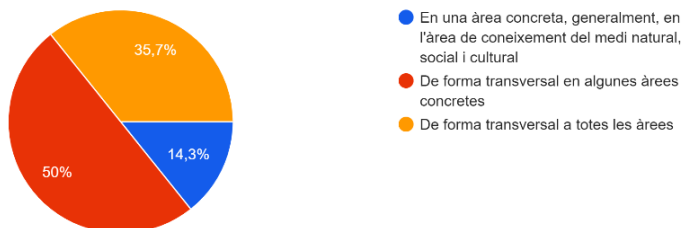
de les persones que ha respost que destaca més la presència d'elements patrimonials culturals tangibles i que representa el 7'1% en aquest gràfic.

La consigna per part dels usuaris en aquest cas és bastant clara, destinen les seves intervencions a un treball directe amb elements patrimonials naturals de l'entorn, per aquest motiu concentra el 92,9% del total enfront d'una

## Pregunta 10: Àrees de treball.

10. Les metodologies o activitats plantejades per treballar el patrimoni i l'entorn local s'enfoquen en una àrea de treball concreta o es realitzen de forma transversal a totes les àrees?

14 respuestas



Veiem que un 50% dels participants ha detallat que ho fan de forma transversal tot i que en algunes àrees concretes, un 35,7% que ho fan de forma transversal en totes les àrees i un 14,3% únicament en una àrea concreta.

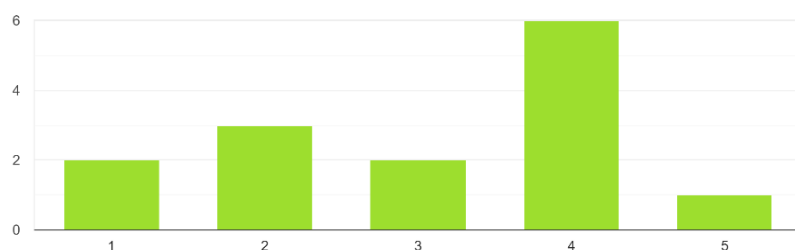
Font: Elaboració pròpia.

Les següents preguntes venen presentades en escala de valoració lineal de l'1 al 5, sent 1 gens i 5 bastant segons el nivell d'influència dels següents conjunts: situació grup-classe, implicació de les famílies, continguts, gestió del temps i projecció de futur.

## Pregunta 11: Situació del grup classe (referida a la multiculturalitat d'alumnes).

11. El fet de tenir a l'aula alumnes de diferents edats i cultures en un mateix espai o aula, influeix en la creació de metodologies orientades a treballar el patrimoni i l'entorn local?

14 respuestas



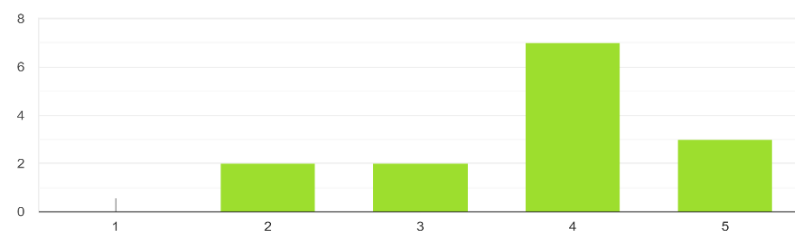
En aquesta pregunta, el paràmetre que més destaca és el 4, ja que 6 dels participants han considerat que aquest seria el més correcte en la seva situació concreta. En suma, aquest paràmetre representa el 42,9% del total per sobre de la resta de paràmetres expressats en el gràfic.

Font: Elaboració pròpia.

## Pregunta 12: Implicació de les famílies.

12. Les famílies acostumen a involucrar-se en les metodologies o activitats que planteja l'escola per treballar el patrimoni i l'entorn local?

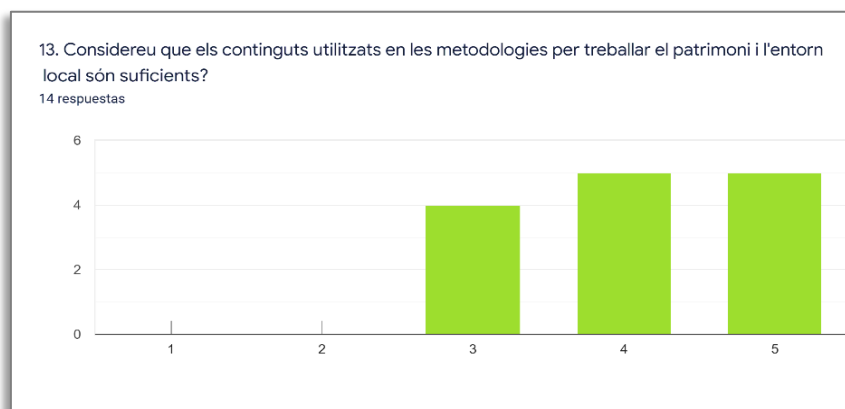
14 respuestas



En aquesta pregunta, veiem que la tendència es repeteix amb l'anterior, tot i que en aquest cas són 7 els participants que han indicat el paràmetre 4 com el més indicat, recollint en ell el 50% del total de les respostes.

Font: Elaboració pròpia.

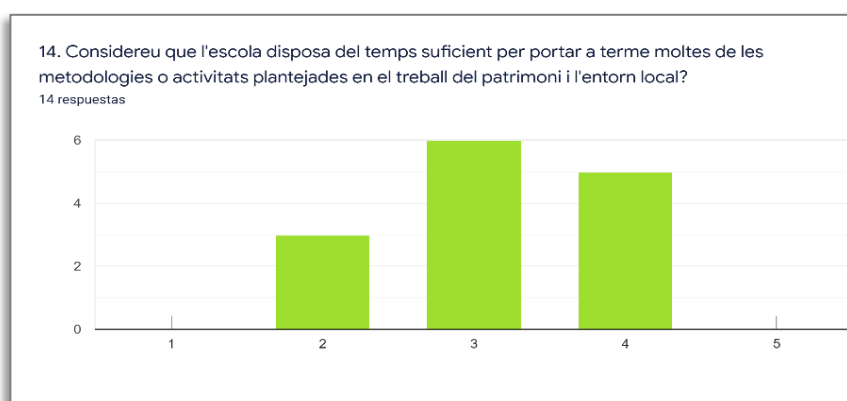
### Pregunta 13: Continguts (treballats en aquesta temàtica).



Font: Elaboració pròpia.

La tendència en aquest cas és positiva, donat que totes les respostes tiren més que al 5 que cap a l'1, sobre el total, veiem que tant el paràmetre 4 com el 5 tenen cinc respostes totals, on cadascun d'aquests representen un 35,7%, si ajuntem aquests percentatges veurem que aquestes respostes suposen un 71,4% del total.

### Pregunta 14: Gestió del temps.

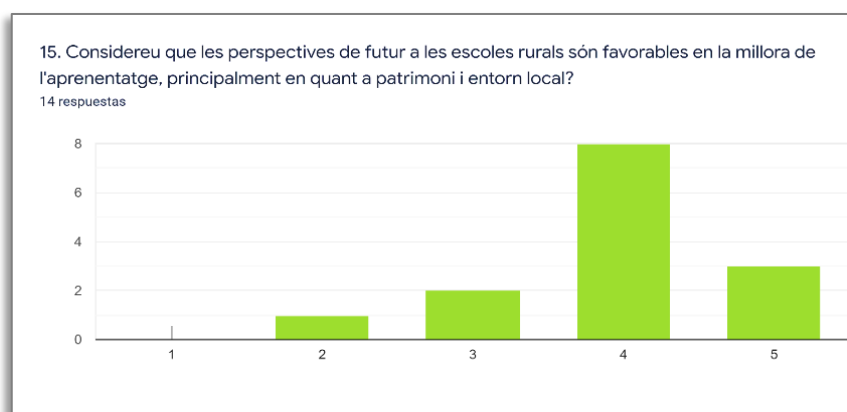


Font: Elaboració pròpia.

6 de les persones participants, han considerat que el paràmetre 3 és el que millor recull la situació en quant a la gestió del temps, representant un 42,9% del total, aquest paràmetre és intermedi i potser no ens dona massa pistes sobre la percepció real dels participants, tot i que veiem que la consideració és positiva,

donat que el següent paràmetre que més destaca és el 4, amb cinc respostes (35,7% del total).

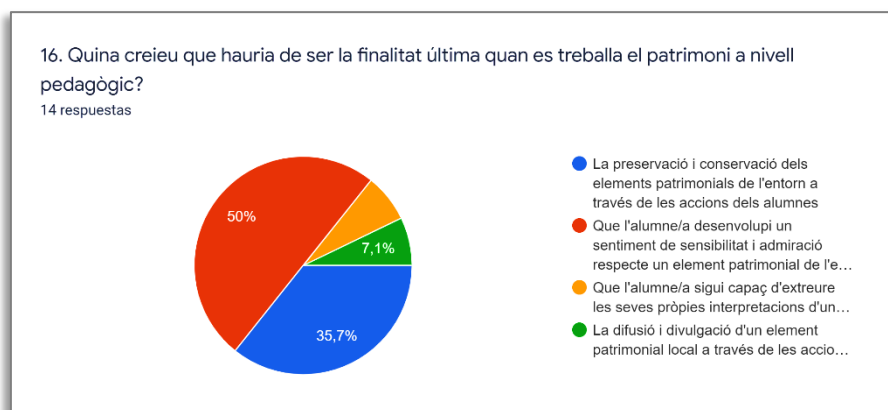
### Pregunta 15: Projecció de futur.



Font: Elaboració pròpia.

El paràmetre 4 torna a ser en el que més es concentren el total de les respostes, en aquest cas, són 8 els participants que l'han marcat, sent un 57,1% sobre el total de les respostes.

### Pregunta 16: Finalitat pedagògica.



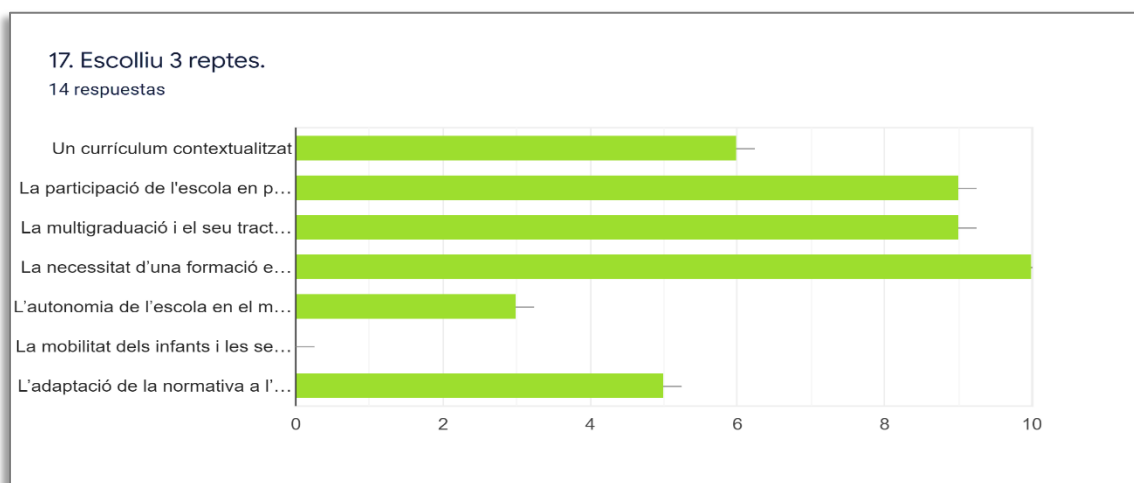
Font: Elaboració pròpia.

Continuant amb l'anàlisi, convé fer èmfasi en aquesta pregunta, per ser una de les més significatives en aquesta temàtica i on també podem trobar una gran pluralitat en les respostes.

L'opció de resposta més escollida

representa un 50% del total, donat que la meitat dels participants creuen que la finalitat última es troba en el nivell d'estima de la persona respecte a l'element patrimonial de l'entorn en qüestió. En segon lloc, amb un 35,7% trobaríem que 5 dels participants consideren la preservació i conservació com el més important a tenir en compte i, finalment, trobaríem que un dels participants creu que el més important és que l'alumne aconsegueixi fer les seves pròpies interpretacions, mentre que un altre dels participants pensa que el més important és la difusió i la divulgació, en qualsevol cas, aquests només representen el 7'1% del total.

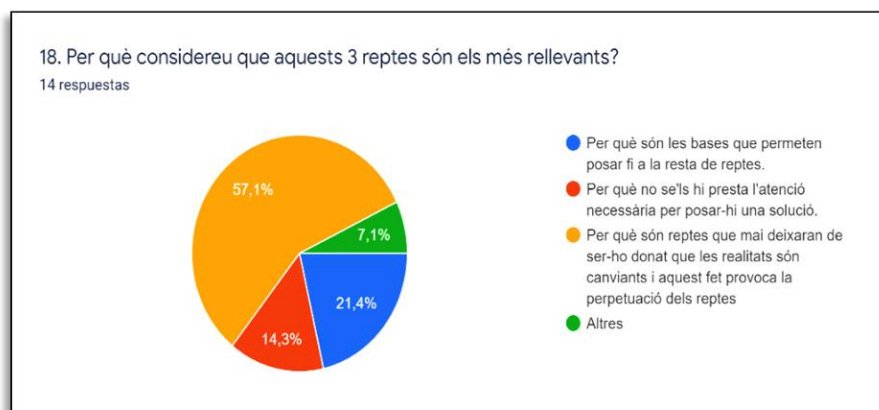
### Pregunta 17: 7 reptes de l'escola rural.



Font: Elaboració pròpia.

Referida als reptes presentats en el marc teòric i on veiem que l'opció més destaca per sobre de la resta, és la quarta, que fa referència a la necessitat d'una formació específica del mestre/a d'escola rural amb un total de 10 respostes (71'4%), seguit de la segona i tercera opció, amb 9 respostes totals (representen un 64,3%). La resta de les respostes ocupa els percentatges següents, tot i que sembla interessant observar com hi ha una opció que no ha sigut escollida per cap dels participants (La mobilitat dels infants i les seves famílies).

## Pregunta 18: 7 reptes de l'escola rural.



Font: Elaboració pròpia.

demostra que molts pensen que els reptes escollits són la solució per la resta. Cal destacar que només una persona ha escollit l'opció altres que pot atendre a què hi ha altres possibles consideracions per considerar uns reptes o altres més rellevants.

Arribats aquest punt sembla que hi ha una opció clara que destaca sobre la resta amb un 57,1%, fet que demostra que molts pensen que els reptes mai desapareixeran, aquesta opció, és seguida de lluny amb un 21,4% per la següent amb un total de 3 respostes que

### OBSERVACIONS (annotacions que volgueu realitzar respecte el qüestionari)

2 respuestas

Les preguntes 10 i 16, haurien de ser de resposta múltiple, ja que per exemple es treballa projectes de diferents àmbits: natural, arquitectònic...

A la preg 9 jo hauria marcat les 3 opcions

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, en les observacions veiem alguns apunts relacionats amb algunes de les respostes, que tenen a veure en el fet que alguns dels professionals haguessin marcat més opcions de les indicades en les preguntes 9, 10 i 16.

### 10.1.3. Anàlisi de la rúbrica d'observació

En funció dels resultats presentats a continuació en la taula, es pot determinar que l'activitat sembla ser facilitadora i comprensible per un bon treball vinculant al patrimoni i a l'entorn, donat que la gran majoria d'indicadors en les diferents categories presenten una tendència a l'alça i es mouen sota els ítems d'excel·lent, notable i bé, donades les formes d'observació. Així doncs, convé especificar la situació de cadascun dels indicadors.

Primerament, dintre de la categoria **d'organització de l'activitat**, que engloba un total de cinc indicadors veiem que cadascun d'aquests, es mou sota un ítem concret entre excel·lent, notable i bé, fet que ocorre perquè s'han donat els antecedents suficients per situar-se en aquests punts. Destacar, el gran espai d'introducció que s'ha fet abans d'iniciar amb l'activitat des de l'escola i com durant el procés de realització d'aquesta, tots els alumnes han pogut seguir-la sense masses problemàtiques ni sentir-se perduts. Cal fer esment que l'indicador 5 de la rúbrica i d'aquesta categoria no ha pogut ser

observable donat que no s'han donat circumstàncies que necessitessin reformular o readaptar l'activitat.

Si parlem de la **situació de l'alumnat** veiem que la tendència es repeteix amb l'anterior, fet que denota que hi ha hagut un bon treball cooperatiu, una bona motivació i un protagonisme dels infants en la mesura del possible. Aquests han sabut adaptar-se correctament a l'espai i reconeixen la seva importància pel municipi.

Continuant amb aquesta redacció, entrem en la **situació del professorat**, que comprèn dos indicadors que es mouen sota el criteri "excel·lent", donat que les actuacions dels professors han estat força importants per reforçar les actituds dels infants i les implicacions del professional extern. La seva figura ha estat vinculada a la figura de guia i dinamitzador per impulsar tota l'activitat aconseguint una implicació total de l'alumnat. Per fer ús de la seva tasca professional han observat les possibles faltes d'ortografia en l'escriptura dels conceptes apresos i anotats en un full en blanc.

Continuant amb la **situació dels professionals externs**, veiem que en els dos indicadors d'aquesta categoria hi ha una tendència cap a criteris d'excel·lent i notable en tot moment. En línies generals, es podria dir que les actuacions d'aquest professional han estat contextualitzades, tot i que sense la figura del mestre no s'hagués produït un seguiment tan notori de tota l'activitat. Cal ressaltar estrictament, el tema del material del rastre per l'estudi dels animals, perquè ha sigut l'únic moment on la figura del mestre no ha estat tan essencial, ja que tots els alumnes han sigut capaços d'implicar-se i motivar-se per ells mateixos.

Seguidament, en tot el que té a veure amb factors d'**adaptació de l'entorn i l'espai**, veiem que la tendència és altament positiva, tal com es podia esperar perquè les condicions del bosc eren les ideals per visualitzar la fauna i flora autòctona de la zona sense massa estímuls que poguessin generar algunes distraccions. És per això que en el transcurs de l'activitat, el bosc s'ha entès com l'element patrimonial més significatiu i propi de l'entorn en tot moment.

Finalment, constituint amb l'últim apartat d'aquesta rúbrica, trobem les **metodologies i dinàmiques didàctiques**, que comprèn exclusivament dos indicadors del total amb respostes dispars en cada cas però sempre sota el criteri d'excel·lent, notable i bé. Podem concloure que el treball presenta una bona base didàctica que compleix models d'aprenentatge cooperatius, sostenibles i inclusius, tot i que aquests no es fan tan palpables en el disseny de l'activitat.

En una anàlisi més global, l'aprenentatge cap al bosc del territori s'ha produït notablement, ja que els alumnes no només acostumaven a preguntar, sinó que tractaven de reconèixer i classificar cadascun dels elements presents, en alguns casos fins i tot a través de petits dibuixos.

A annexos trobareu, els documents i resultats obtinguts d'aquesta activitat. (ANNEX 4: Resultats i documents de l'activitat).

## 10.2. Triangulació de dades

A partir de totes les dades recollides mitjançant els instruments analitzats prèviament i realitzats a diferents professionals, s'establirà una triangulació de la informació per tal

de posar èmfasi en aquells aspectes més representatius, tractant de buscar les similituds o diferències que puguin donar-se en el procés a través d'algunes comparatives entre les entrevistes, els qüestionaris i la rúbrica d'observació.

Per començar a establir aquesta triangulació, convé focalitzar la mirada en la **transversalitat** quant a l'aplicació de mètodes metodològics que tracten de treballar el patrimoni i l'entorn local, tant per la importància que aquesta cobra en cadascun dels tres instruments utilitzats com per la visibilitat que se li dona.

En les entrevistes, podem comprendre com en cap moment es planteja un únic model metodològic bàsic i tancat per atendre a les representacions de l'entorn, sinó que una mateixa metodologia a vegades integra en ella altres possibilitats d'aprenentatge enfocant una estratègia que busca la repercussió d'agents que van més enllà de les parets de l'escola i d'una única àrea de treball.

Aquest fet, també es reconeix en les respostes en els qüestionaris, on observem que la majoria dels professionals defensen que el treball és notable quant es tracta de treballar el patrimoni i l'entorn, encara que ho facin en freqüències diferents segons l'escola. La gran majoria coincideixen en que aquest treball no és queda tancat en única àrea, sinó que s'obre a altres vies i oportunitats d'aprenentatge. Si mirem, veiem que el 86% dels participants si que ofereixen un treball transversal mentre que només un 14% es centren en fer-ho en una àrea concreta.

Segons els plantejaments anteriors, potser cal destacar que aquesta transversalitat es desemboca de forma inherent quant es fa una feina d'aquestes característiques donat que es tenen en compte diferents dimensions socials i cognitives que no poden entendre's solament d'es d'una perspectiva o línia d'actuació concreta.

Seguidament, podem entrar a parlar de la **projecció de futur** com un altre dels grans temes presents en pràcticament tot el procés de construcció d'aquest estudi. En el cas de l'observació no es pot establir una viabilitat en aquesta projecció, però en comparar les entrevistes i les respostes del qüestionari, de seguida es concep la situació. Pel que fa el qüestionari la mirada està més centrada en futures i noves tècniques d'aprenentatge del patrimoni i l'entorn, mentre que en les entrevistes la mirada és més oberta per tractar de comprendre la situació de l'educació rural i en menor mesura de la cultura en aquests territoris. La correlació que es pot establir en qualsevol cas és clara, una bona percepció de l'educació rural significa que s'estan cercant noves formes de sostenir-la en el temps i introduir-hi a altres innovacions amb formes més modernes d'estudiar el patrimoni i l'entorn.

Igualment, en el total de les respostes, s'ha identificat que s'ha de fer un gran treball i esforç per fer visible aquesta continuïtat d'unes ruralitats amb versemblances educatives positives, que es veuen altament dificultades per les **polítiques educatives** segons especifiquen els mateixos professionals. Aquesta condició si que es pot entendre ràpidament quan s'examinen les dades de les entrevistes. Totes elles, coincideixen en que no són prou les dotacions i valoracions donades a les escoles rurals per fer front a les seves situacions i que en la majoria de casos aquestes polítiques es plantegen sense tenir en compte que els recursos personals d'aquestes escoles són més escassos i que el nivell d'exigència s'acaba focalitzant en una única figura de referència en la institució.

Tot i això, si mirem les respostes dels qüestionaris, la realitat és que encara i la sobrecàrrega de tasques, en la majoria de casos les escoles posen en marxa projectes nous per abordar el patrimoni i l'entorn local i, sembla que en molts casos tant la gestió del temps com els continguts són suficients.

Un altre aspecte que s'ha pogut visualitzar correctament és la necessitat de realitzar una **coordinació i gestió amb persones, empreses o serveis externs** quan s'ha de crear un enfoc metodològic per treballar tot el que envolta les escoles. Per exemple, en l'observació, el reconeixement dels elements al bosc hagués estat impossible sense una figura externa especialitzada. A més si mirem els qüestionaris tots detallen que la gestió i coordinació externa es troba present en tots el casos, sense deixar de banda la figura del mestre/a com a referent.

Un altre punt important són les entrevistes, ja que en elles es torna a parlar d'un treball cooperatiu, malgrat que cadascuna de les professionals entrevistades ho contempla des del seu punt de vista depenent del context. El Museu de la Vila Rural és una institució externa que col·labora amb les escoles rurals que reafirma aquesta teoria, contràriament, trobem que la ZER Conca de Barberà participa en múltiples esdeveniments o activitats que són dirigits per altres empreses i per consegüent, segueix el mateix patró que l'escola El Bosc que busca aquesta intencionalitat de relacionar l'intern amb l'extern.

Segurament, en aquesta relació de factors externs, entrarien les **famílies** com a imprescindibles per portar a terme determinats projectes i metodologies. En les entrevistes i els qüestionaris és fàcil de determinar que hi ha una alta implicació per part de les famílies. En les entrevistes també podem establir aquest mateix criteri matisant per exemple la implicació d'aquestes a través de les AMPAS, malgrat que es puntualitzen trets negatius, com el poc lligam entre l'escola i les famílies que a vegades existeix.

En un últim punt, s'ha distingit clarament que quan parlem de multiculturalitat o de trets generacionals entre els **alumnes**, les diferències entre cada instrument i dins del mateix són clares. Al qüestionari, es veu que hi ha un corrent a pensar que les famílies s'impliquen bastant, però trobem que en alguns casos aquesta implicació sembla ser inexistent, per aquest motiu parlem de tanta disparitat en un únic instrument com a tal.

Si mirem les entrevistes i unim aquest fet al que ens mostren professionals de fora de les escoles rurals, veurem que la situació del **docent** és un avantatge i un inconvenient segons les circumstàncies en garantir aquesta bona atenció. Si partim de mestres que són de fora, que no busquen establir innovacions a les escoles i que són volàtils, l'atenció no serà la requerida per exemple, per treballar correctament en la multigraduació. Paral·lelament, en les entrevistes i en el qüestionari s'identifica ràpidament que és necessari una formació específica en els territoris rurals. Al qüestionari, és el tema de la formació entre tots els reptes presents el que sembla presentar més preocupació als diferents professionals. En definitiva, abraçar la diversitat no hauria de suposar mai un conflicte, així es demostra en l'observació on tots els alumnes van participar activament.

Després d'haver triangulat totes les dades correctament focalitzant en aquells punts que generen més diferències o similituds, queden més clares les variacions entre

instruments i es poden començar a plantejar **punts forts i punts febles** de tot el procés d'investigació vinculats a la metodologia utilitzada per reconèixer fortaleeses i debilitats.

Per una banda, seria interessant destacar els punts forts que té seguit un procés basat en una metodologia mixta, així començaríem per afegir que aquesta és una metodologia molt oberta que permet integrar en ella elements i patrons diferenciables, tot focalitzant-se en contextos diferenciats per completar tot l'estudi. D'aquesta manera s'ha permès introduir professionals que no siguin únicament interns de les escoles rurals, aspecte que ha permès respondre al que reclama el marc teòric, donat que en aquest s'estableix que s'ha d'actuar considerant tots els agents i elements rurals per fer el treball amb el patrimoni cultural i l'entorn local més real. Com també, s'ha evitat una delimitació basada únicament en una col·laboració amb les escoles

Altres punts fort en aquesta metodologia és que obté un vessant més científic i mesurable mentre es complementen visions i percepcions basades en l'experiència, la qual cosa ben mirat enriqueix la investigació. Finalment, seguir aquesta metodologia m'ha ajudat a ser conscient de les connexions que es poden establir entre les dades qualitatives i les quantitatives, observant les diferències notablement que presenten cadascuna d'aquestes.

D'altra banda, cal comentar alguns punts febles que planteja aquesta investigació a causa de la metodologia seleccionada, un dels més significatius segons la meua experiència com a investigador, es troba en la forma de redactar les variables i respondre a aquestes correctament, donat que al ser una anàlisi ample basat en diferents escenaris, les variables han de ser les més indicades en cada cas. Un altre punt que m'agradaria destacar, és el tema del qüestionari com a instrument, basant-ne en la metodologia mixta, perquè en el procés d'aplicabilitat he vist que hi havia algunes carències que han complicat el camp de resposta. Algunes de les persones han optat per respondre en nom de tota la ZER i aquest fet, tot i ser correcte complica una visió més real d'actuació amb el patrimoni i l'entorn, bàsicament perquè la persona que respon només és coneixedora de la seva escola, encara que pugui tenir nocions del treball que fan la resta d'escoles.

## 11. Conclusions

### 11.1. Respecte als objectius de recerca

Després de tot el procés d'investigació i considerant els objectius de recerca (generals i específics) plantejats prèviament, es concreten en aquest apartat les conclusions per obtenir respostes i visualitzar si hi ha hagut un assoliment d'aquests.

El **món rural** és un conglomerat de molts i diferents elements que tracten de donar-li una estructuració sòlida i formal i que, necessiten funcionar estrictament junts per mantenir viva l'essència dels territoris rurals presents a Catalunya. Una ruralia necessita ser compresa a través d'una **educació rural** pròpia que garanteixi a les persones que conviuen als pobles ser conscients de la seva realitat, aquesta forma d'educar ens ensenya que la connectivitat entre diferents entorns rurals és clau, perquè no existeix una única ruralitat establerta que tingui unes normes correctes de funcionament, totes en la seva mesura ho són.

Amb tot això, s'ha de garantir i lluitar per una defensa d'aquesta forma d'educar tot i les múltiples complicacions que es poden reconèixer en aquest camp. **Les escoles rurals i les ZER** són el punt de partida principal, però tal com s'ha visionat en el global del treball, la gestió i coordinació d'aquestes sense unes competències concretes, una contextualització prèvia, una participació comunitària i una bona autonomia no poden ser un model representatiu d'un poble. Entendre l'educació rural també suposa entendre que hi ha més enllà d'aquestes escoles, aquest treball s'ha fet i s'ha mantingut si tenim en compte les aportacions d'altres fonts professionals.

La **identitat** total d'un territori rural la formen tots els agents rurals que hi conviuen amb les seves creences i percepcions. A partir d'aquí, podem establir que l'escola rural, gràcies a ser una escola més minimalista i minoritària té més proximitat amb les famílies, l'agent social que més influència presenta, fet que facilita el millor camí per construir un aprenentatge segons les característiques d'aquestes.

Damunt, cal destacar, el fort llegat cultural i històric que el poble amaga entre els seus anys d'història per comprendre'l i constituir un model d'aprenentatge basat tant en les famílies com en les formes patrimonials que s'hi troben.

Aquesta conjunció, no és dona de forma casual, ja que quan es treballa el patrimoni es fa a través d'una perspectiva pedagògica que permeti crear un vincle entre el patrimoni i l'alumne, però intentant que aquesta forma d'actuar i de donar visibilitat pugui garantir una experiència real per l'infant i una participació de les famílies en sentir-se representades. Altrament, cal comprendre quin és el llegat històric i cultural que representa el territori i cultivar un coneixement a partir d'aquest, presenti tant les característiques d'un patrimoni cultural com natural.

En efecte, el treball amb el patrimoni està, aquest fet és innegable, per tan l'**educació patrimonial** es fa present en aquest sentit quedant representada en el cos d'aquest estudi amb les seves possibilitats i les seves dificultats com a una altra forma d'educar.

Centrant-me en els resultats del qüestionari i la rúbrica d'observació, la tendència habitual es elaborar metodologies dirigides per conèixer el patrimoni natural, segurament per ser el que més presència ocupa en aquests entorns rurals i perquè treballar amb altres formes de patrimoni cultural necessita més hores de preparació i posat que la temporalitat de la qual disposen segons es pot visualitzar en paraules d'algunes professionals entrevistades està bastant limitada i estructurada, deixar clara les complicacions que podria generar.

Un últim punt que m'agradaria destacar és tot el que s'està elaborant per continuar donant vida als territoris rurals, em sembla vital que ara que les estigmatitzacions estan menys presents en el nostre dia a dia i que s'estan obrint noves vies més innovadores aquestes ganes d'actuar no desapareguin, arribant a donar més potencialitat a l'educació rural a partir de **formacions** específiques pels professionals que serveixin de base per aconseguir una socialització del patrimoni cultural i de l'entorn local més autèntica.

En suma, els objectius generals i específics del treball, han estat presents i se'ls hi ha donat resposta, ja que la informació dipositada tracta de representar la situació actual reforçada amb explicacions teòriques d'informacions més remotes que permetin entendre perquè partim d'aquesta realitat.

## 11.2. Respecte a la metodologia emprada

En l'apartat anterior, ja hem parlat de les tècniques usades per portar a terme la fase d'investigació. Ara ens centrarem a comentar la metodologia seguida fent més èmfasi en els instruments.

La **metodologia mixta** ha estat la protagonista de la investigació perquè té en compte tant aspectes qualitius com quantitius. A través d'aquesta decisió, s'han redactat una sèrie de variables de caràcter global, per la qual cosa algunes no han pogut ser observables des d'alguns dels instruments.

Per continuar amb el procés, s'han utilitzat tres instruments com a font per l'obtenció de dades. Els instruments emprats han estat l'**entrevista semiestructurada**, el **qüestionari** i la **rúbrica d'observació**. Cadascun d'aquests instruments ha sigut creat atenent a les variables establertes i als objectius de recerca.

En un primer lloc, pel que fa a l'**entrevista semiestructurada** aquesta ha estat altament profitosa per extreure informació de professionals de contextos diversos. Crec un dels punts forts que té l'entrevista, és que permet establir més proximitat amb la persona i reconèixer amb les seves expressions o moviments, alguns pensaments i idees molt concretes que amb altres instruments no serien identificables. A més a més, gràcies a l'entrevista s'ha pogut generar aquest contacte amb persones que no treballen directament a les escoles rurals però que són molt importants en aquesta temàtica. El total de persones entrevistades ha sigut quatre, on per norma general totes coincidien en el mateix, la vocació i les ganes d'actuar per seguir donant reconeixement a la ruralitat.

Amb relació a les entrevistes, voldria afegir que fer-les online ha pogut complicar el poder veure altres elements que també són significatius en el procés de comunicació.

En els qüestionaris, la inclinació a seguir ha sigut diferent, ja que en aquest cas no hi havia una vinculació amb la persona que responia i totes les persones provenien d'escoles rurals. Durant el procés de creació de la investigació s'ha fet molta difusió perquè els centres participessin en aquest qüestionari, però la situació actual ha dificultat que hi hagués un volum de respostes elevat, així i tot les respostes han vingut de diverses parts del territori català i, pràcticament totes les escoles que hi ha donat resposta formaven part d'alguna ZER.

Continuant amb aquest procés de presentació d'instruments, trobem la **rúbrica d'observació** que de la mateixa manera que el qüestionari s'ha apostat per atendre solament a les escoles rurals. Aquesta rúbrica ha sigut dissenyada sota un perfil més exclusiu amb uns indicadors que poguessin ser extrapolables a diferents observacions. No obstant això, per la pandèmia poder observar altres metodologies en altres escoles ha estat molt complicat. En definitiva, la rúbrica, com a instrument és realment eficient i enriquidora, perquè permet situar-te directament al lloc en el qual estan succeint els fets, identificant en tot moment els punts claus, gràcies als indicadors programats anteriorment.

Els tres instruments, han estat dissenyats per posar una atenció més directa en el treball metodològic establert per treballar el patrimoni cultural i l'entorn local. Per completar l'estudi s'ha realitzat una **triangulació de les dades**, que ha sigut el focus d'ajuda per determinar com es complien les variables i el grau d'eficiència de cada instrument.

### 11.3. Valoració de l'experiència

Generalment, l'experiència professional obtinguda en el transcurs del treball, ha estat molt **positiva** perquè m'ha permès endinsar-me profundament en un àmbit amb múltiples possibilitats de futur i guanyar determinació en la creació de processos de recerca tan densos i amb tanta feina al davant. Durant les diferents etapes i fases, m'he sentit **motivats** a continuar aprenent i gaudint del que estava dissenyant, ja que no tenia consciència de totes les accions que hi ha al darrere quan es parla d'educació rural i com es materialitza o simbolitza el patrimoni del territori.

Així mateix, al llarg de la investigació, m'he situat en una **postura autoreflexiva** per comprendre'm com a investigador i ser crític per reconèixer quins són els punts forts i els punts millorables de la recerca.

És més, gràcies a la ferma implicació en el coneixement del món rural, he tingut la sort de poder assistir a unes jornades rurals a Verdú, per conèixer alguns dels principals autors de la temàtica esmentats en aquest estudi i visitar algunes escoles rurals.

En definitiva, elaborar un estudi d'aquestes dimensions és la primera roda per iniciar-me com a pedagog i com a investigador que pot ajudar a crear noves **propostes** per altres projectes.

## 12. Perspectives d'investigació i/o de futur

En un futur, veient les contribucions que ha pogut generar aquesta recerca en l'àmbit rural, seria interessant entrar a conèixer canvis més concrets en les escoles rurals quant a la socialització del patrimoni cultural i l'entorn patrimonial, per comprovar que la tendència encara és la mateixa o realment s'han obert altres formes d'interpretació.

En futures recerques, l'exercici es podria emmarcar en un exercici d'observació constant, fent entrada a les escoles per comprovar directament que es fa en aquestes a l'hora de treballar l'entorn. Aquest exercici, encara que seria més limitant seria més proper a les escoles seleccionades.

De tota manera, penso que si es tornés a fer un estudi que determini la forma de treballar el patrimoni cultural i l'entorn local, aquest hauria de basar-se a corroborar que les noves tecnologies són presents en aquesta temàtica i que s'han introduït metodologies de caràcter més innovador, o bé, comprovar que en els territoris rurals, l'acostament i l'accessibilitat als elements patrimonials és possible per aquells nens i nenes que presentin algunes NEE o algun grau de diversitat funcional.

En resum, es tracta de mirar més pels entorns rurals i el patrimoni per donar veu a l'educació i a la cultura conjuntament.

## 13. Referències

- Abós, P., Alcalá, M. L., Obrador, A., Bernal, J. L., Blanquet, E., Tomàs, Boix, R. Buscà, F., Dessagne, D., Duarte, A., Larroya, N., Lorenzo, J., Piot, C., Vincent, R., Rubio, P., Trepas, E., et al. (2019). *PROYECTO FOPROMAR La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la*

- dimensió territorial de la escola rural* (Doctoral dissertation, Université de Bordeaux; Universitat de Barcelona; Universidad de Zaragoza; Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; Fundació del Món Rural (Catalogne). Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- Biblioteca de Catalunya. (2017). *Transformar el nostre món: L'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible*. Generalitat de Catalunya.
  - Blasco, T., & García, Otero, L., (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (33), 6. <https://bit.ly/3rWI2Uf>
  - Boix, R. (2009, febrer). Educació en territoris rurals. Més enllà de l'escola de poble. *Guix Elements d'Acció Educativa*, 352, 12-15.
  - Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Universitat de Barcelona. Centre del Professorat de Granada. <https://bit.ly/3jLfsiZ>
  - Bustos, A. (2009, febrer). Avenços, dificultats noves i problemes vells a l'escola rural actual. *Guix Elements d'Acció Educativa*, 352, 41-46.
  - Catalunya. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. 16 de juliol de 2009. DOGC [En línia] No. 5422, 56589-56682.
  - Catalunya. Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels Centres Educatius. 5 d'agost de 2010. DOGC [En línia] No. 5686, 61485-61519.
  - Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://bit.ly/3JQCzmH>
  - Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible. (s. d.). *L'Agenda 2030 per al Desenvolupament sostenible*. Generalitat de Catalunya. Consultat el 26 de febrer del 2022. <https://bit.ly/3OkiGrF>
  - Costa, A., & Civera, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 9-45.
  - Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 14, 76-96.
  - Departament de Cultura. (2015a, setembre). *Inventari del Patrimoni Cultural Català*. Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/3xzRv6c>
  - Departament de Cultura. (2015b, setembre). *Protecció*. Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/37UNDSx>
  - Departament de Cultura (2015, novembre). *Patrimoni Cultural*. Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/382WOR2>
  - Departament de Cultura. (2016, abril). *Agència Catalana del Patrimoni Cultural*. Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/3OoKnQi>
  - Departament de Cultura. (s. d.). *Què fa la D.G.?* Generalitat de Catalunya. Consultat el 26 de febrer del 2022. <https://bit.ly/3KXmKfe>
  - Departament d'Educació. (2019, abril). *Programa: Apadrinem el nostre patrimoni*. Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/3Nd3v2z>
  - Departament d'Educació. (2021, maig). *Objectius de desenvolupament sostenible (ODS)*. Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/3mrPySN>

- Duran, A., Geis, X., Payaró, M. (2020). *L'escola rural: petita, pública i de poble. Descobreix l'escola de les 3P.* (1ª ed.). Associació de Mestres Rosa Sensat. Col·lecció Referents.
- Duran, A. & Geis, X. (2009, febrer). Treballem per competències a l'escola rural? *Guix Elements d'Acció Educativa*, 352, 16-25.
- Eek, M., Payaró, M., Batiste, M., Quintana, A., Jofre, M., Baltanas, B., Barrera, M. (2022, gener). *Educació 360/Educació a temps complet als pobles* [Sessió de conferència]. Jornades Educatives del Secretariat d'Escola Rural.
- Feu, J. (2001). Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 110-133.
- Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas.* Ediciones Trea.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., & Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clinica de medicina de familia*, 1(5), 232-236. <https://bit.ly/3JR8mnp>
- Gatica, F., & Uribarren, T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. <https://bit.ly/3jSGVPL>
- Les Obagues, l'Ecocentre del Pla de Lleida. (2009, febrer). Tastets d'educació: les vivències d'un recorregut educatiu. *Guix Elements d'Acció Educativa*, 352, 31-40.
- Luna, J. (2021). Ser dialògic està de moda. *Re-presentaciones. Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 6(16), 40-52. <https://bit.ly/3NSbiTu>
- Manzano, R. (2018). Educar, educar-nos, educar-se al món rural d'avui. Mirades, dilemes i reptes. *Revista Temes Rurals*, 1, 122-135.
- Manzano, R., Duran, A., Payaró, M., Boix, R., Torres, M. C., Fuguet, J., Domingo, L., Soldevila, J., Bernad, O., Trepà, E. (2018). Document de Base per promoure la millora de la política educativa rural de Catalunya. Procés participatiu el futur de l'escola rural. Observatori d'Educació Rural Catalana.
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya. Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/3rAWM9J>
- Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020, desembre). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://bit.ly/3rWnLNt>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista opera*, (7), 69-84. <https://bit.ly/37XRTkc>
- Payaró, M., Farrés M. (2009, febrer). Repensar les ZER. Cap on va l'escola rural catalana? *Guix Elements d'Acció Educativa*, 352, 26-30.
- Pole, K. (2009, març). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*. (60), 37-42. <https://bit.ly/3maukZg>
- Puigvert, A., Trepà, E., Ferrer, C., Coromines, L., Huerta, M., Queralt, A., Padró, R., Rota, M., Binimelis, R., Saus, J. (2022, abril). *Llista d'accions Educació. El món rural hi diu la seva.* Catalunya 2030. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

- Rausky, M. E. (2019). Los estudios de caso en las ciencias sociales. A Cachorro G. i Villagrán J.P. (Coords.). *Estrategias de investigación en Educación Física*. (69-74). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. <https://bit.ly/3vkch7a>
- Servitja Tormo, L. (2007). Sobre el concepto de Patrimoni: reflexions d'ahir i d'avui. *Zona Pública*, 2007, 7, 1-14. Associació de Museòlegs de Catalunya. <https://bit.ly/3KWZkqn>
- Tonson, G. (2008). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. A Tonon (coord.). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (47-68). Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza.
- UNESCO Etxea. (2004). *La UNESCO y el patrimonio mundial*. (Vázquez, M., trad.). Ediciones UNESCO. Hezkuntza Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. <https://bit.ly/3NgLfvX>

## 14. Annexos

### 14.1. ANNEX 1: Entrevista semiestructurada

Les entrevistes s'han realitzat a quatre professionals al llarg del procés d'investigació, per fer visible la formalitat i l'estructuració de cadascuna de les entrevistes, a continuació es farà visible les diferents preguntes formulades en totes elles. Totes les preguntes s'han formulat sense una intencionalitat de jutjar la professionalitat de les persones entrevistades i respectant la situació personal de totes elles, per això encara que hi ha preguntes repetides en diferents instruments, algunes són exclusives segons el cas.

En un document de treball a part, podreu trobar totes les transcripcions de les entrevistes per tal que pugueu veure i comprendre millor totes les aportacions dels professionals participants.

#### **Preguntes Entrevista a coordinadora del GIER i professional de la URV:**

1. Consideres que encara existeix un estereotip cap al món rural en general que afecta directament a les escoles rurals i a les formes d'actuar d'aquestes escoles?
2. Quin futur creus presenta l'educació en els territoris rurals?
3. En l'actualitat, les formacions universitàries de grau, ofereixen als futurs educadors eines o recursos que els capacitin per treballar en escoles rurals o necessiten exclusivament der fer el màster d'Educació en territoris rurals?
4. Les polítiques públiques educatives tenen en compte les ZER i les escoles rurals quan realitzen canvis en algunes lleis educatives?

5. En què es centren les línies de recerca i d'investigació que treballen a partir d'aquesta temàtica com a eix central? Quines innovacions es poden oferir a partir d'aquesta recerca i investigació?
6. En línies generals, existeixen projectes, metodologies, línies d'investigació, plans de treball, que treballin per donar espai al patrimoni cultural?
7. Quin paper juguen els pedagogs en aquest àmbit? Està ben reconeguda i definida la seva figura professional?
8. Potser aquesta situació es veu afectada per altres figures professionals que sembla estar més reconegudes en tot l'àmbit educatiu?

**Preguntes Entrevista responsable i col·laboradora del Secretariat de l'Escola Rural:**

1. D'on neix la necessitat de fundar el Secretariat a Catalunya? Quan es va fundar el Secretariat?
2. Quantes persones trebal·leu i/o formeu el Secretariat actualment? Quines son les tasques dels principals responsables?
3. Quins són els principals objectius i estratègies del Secretariat actualment?
4. Com col·laboreu activament amb altres fundacions, entitats o programes actualment vigents? I amb el Departament d'Educació?
5. Les polítiques educatives us condicionen a l'hora de dur a terme determinades accions o actuacions que tingueu plantejades des del Secretariat?
6. Quins projectes o metodologies es porten a terme des del Secretariat per treballar el municipi, la cultura i la difusió del patrimoni cultural?
7. Considereu que les famílies coneixen plenament com funcionen els models d'educació rural i les escoles rurals?
8. Com es treballa per integrar l'alt volum d'immigració que hi ha els pobles? Influeix en les actuacions i decisions de les escoles?
9. Penseu que les escoles rurals, utilitzen un model d'actuació que respon a les necessitats i especificitats del poble? Existeix una preocupació constant?
10. Com a institucions o entitats presents, segueix actualment vigent el CEIER?

**Preguntes Entrevista Professional del Museu de la Vida rural:**

1. D'on neix la necessitat de fundar un museu dedicat a la vida rural?

2. Quines estratègies pedagògiques o didàctiques s'ofereixen des de la vostra institució per impulsar el coneixement del patrimoni als infants? Teniu en compte les característiques de les escoles rurals en l'elaboració de nous programes o projectes educatius?
3. Teniu en compte les característiques de la tipologia d'escoles que accedeixen al museu en l'elaboració de nous programes o projectes educatius?
4. És podria dir aleshores que no hi ha un projecte concret i definit que estableixi unes línies de treball?
5. Actualment, quins projectes teniu disponibles a la vostra institució?
6. Com feu per col·laborar activament amb les escoles? Utilitzeu alguns canals de difusió que facilitin aquesta tasca?
7. Quin futur creieu que presenta l'educació i la cultura en els territoris rurals?
8. Quins són els principals objectius i estratègies del Museu actualment?
9. Consideres que encara existeix un estereotip general cap al món rural que afecta directament a la vostra institució?
10. Quantes persones treballeu i/o formeu el Museu actualment? Quines son les tasques dels principals responsables?

**Preguntes entrevista professional ZER Conca de Barberà:**

1. Quina és la situació actual de la vostra escola?
2. Normalment, aquests projectes que comentes els aneu treballant any rere any o bé s'actualitzen de forma continua?
3. Els mestres que teniu integrat a la ZER, són pròxims a l'entorn de les escoles? Es troben integrats en la comarca? Existeix una alta volatilitat en la contractació de professionals?
4. Consideres que viu en un entorn culturalment ric que facilita el contacte amb elements patrimonials propers per treballar-los des de l'escola a través de metodologies o activitats concretes?
5. Durant el curs escolar, quantes vegades realitzeu metodologies o activitats destinades a conèixer l'entorn i el patrimoni local? Quantes queden integrades en el vostre programa del curs?
6. Les metodologies emprades per treballar l'entorn i el patrimoni local solen ser gestionades i realitzades únicament pels mateixos mestres/as del centre o hi participen i/o col·laboren de forma coordinada altres empreses, serveis o persones?

7. Aleshores, les famílies tenen un paper fonamental en tota aquesta temàtica?
8. Generalment, quan es creen les metodologies o activitats destinades a conèixer l'entorn i el patrimoni local, a quin tipus d'elements u obres del municipi soleu prestar més atenció? Aquest fet es provocat per les facilitats d'accés o de treball de certs elements patrimonials?
9. Quin creus que hauria de ser l'objectiu principal o finalitat última quan es treballa el patrimoni a nivell pedagògic?
10. Quin futur observes o penses que té l'educació i l'escola rural?

## 14.2. ANNEX 2: Qüestionari professionals

El qüestionari s'ha realitzat amb un total de 18 preguntes, agrupades en diferents seccions per tal de facilitar-ne el seguiment. El qüestionari original, enviat als professionals de les escoles rurals és en un format online, en aquest apartat s'ha adaptat per tal que pogueu veure totes les parts que el componen.

Soc en Daniel Gavilán Entrena, estudiant del grau de pedagogia a la URV, actualment em trobo cursant el quart i últim any del grau i actualment estic duent a terme un projecte d'investigació, on la finalitat principal es evidenciar la realitat de les ZER i les escoles rurals catalanes en el tractament del patrimoni i l'entorn local per l'aprenentatge i l'arrelament al municipi.

Aquest qüestionari busca recopilar informació referent en sobre aquest àmbit per part dels professionals que treballin en aquesta tipologia d'escola. A continuació, es presentaran una sèrie de preguntes que permetin obtenir la informació més rellevant en aquesta temàtica.

Us informo que les vostres dades aportades i presentades en aquest qüestionari seran totalment confidencials i únicament utilitzades per la constitució del treball, per aquest motiu, us demano que sigueu el més sincers/es en les vostres respostes i en l'expressió de les vostres opinions.

**Indiqueu la ZER o escola rural a la que pertanyeu:**

.....

### DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

#### Sexe

- |                          |        |
|--------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> | Home   |
| <input type="checkbox"/> | Dona   |
| <input type="checkbox"/> | Altres |

#### Experiència professional

.....

**Indiqueu el càrrec que ocupeu actualment. És pot escollir més d'una opció.**

- Director/a de ZER
- Director/a d'Escola Rural
- Cap d'estudis de ZER
- Secretari/a de ZER
- Mestre/a
- Mestre/a itinerant
- Altre

## DADES GENERALS

**1. Com considereu que són les condicions de l'entorn (físic, mediambiental, social, etc.) en el qual es troba la vostra escola?**

- Culturalment riques (disposició d'un gran nombre d'elements patrimonials culturals i mediambientals a la zona)
- Desfavorables (la situació física de l'escola complica el contacte amb el patrimoni cultural i el medi natural)
- Òptimes (suficients per a poder treballar el patrimoni i l'entorn local en els marcs establerts)

**2. Amb quina freqüència sortiu a treballar el patrimoni i l'entorn local?**

- Mai
- Cada setmana
- Una vegada al mes
- Dos o tres vegades al llarg del trimestre
- Altres

**3. Els projectes dissenyats per treballar el patrimoni i l'entorn local són utilitzats anualment durant diferents cursos o cada any es plantegen projectes nous?**

- Els projectes són utilitzats de forma repetida en diferents cursos escolars amb les modificacions pertinents a cada curs
- Cada curs escolar es proposen projectes nous i no es repeteixen projectes de cursos anteriors
- Cada curs escolar es combina la utilització de projectes antics de més èxit amb projectes nous
- Altres

**4. Quin percentatge del total d'alumnes que assisteixen a la vostra escola, resideixen al mateix municipi en el que es troba la institució?**

- 25% aprox.
- 50% aprox.
- 75% aprox.
- 100%

**5. Contesteu aquesta pregunta únicament si heu marcat l'opció de resposta "25% aprox. o menys". Per què creieu que es dona el fet que tants infants són de fora del municipi?**

- Perquè moltes famílies prefereixen el model educatiu de les escoles rurals tot i no residir al poble en el que es troba l'escola
- Perquè els avis o algun altre familiar resideix al poble en el que es troba l'escola rural
- Perquè hi ha algun familiar que treballa a l'escola rural
- Altres

**6. Contesteu aquesta pregunta únicament si heu marcat l'opció de resposta "100%". Per què creieu que es dóna el fet que tots els infants siguin residents del municipi?**

- Les famílies estan contentes amb el model d'escola
- Les famílies porten els seus fills/es a l'escola del poble per proximitat sense tenir en compte el model d'escola
- La situació geogràfica de l'escola complica que infants d'altres municipis puguin venir a l'escola
- Altres

## DADES ESPECÍFIQUES

Preguntes concretes referides a les actuacions metodològiques utilitzades per l'escola per realitzar activitats o dinàmiques relacionades amb l'aprenentatge del patrimoni i de l'entorn local.

### Aspectes organitzatius

**7. Generalment, les metodologies o activitats realitzades per treballar el patrimoni o l'entorn local, solen realitzar-se de forma puntual durant un dia concret o solen realitzar-se de forma seqüenciada durant un període de temps més llarg?**

- Durant un dia concret amb una metodologia o activitat concreta
- De forma seqüenciada i prolongada en el temps amb diferents metodologies o activitats

**8. Les metodologies emprades per treballar el patrimoni i l'entorn local, solen estar gestionades i realitzades únicament pels mateixos mestres i professionals del centre o hi participen de forma coordinada altres empreses, serveis o persones?**

- Gestionades i realitzades pels mateixos professionals del centre
- Coordinades per altres empreses o serveis externs i/o persones del poble
- Gestionades i coordinades de forma conjunta pels professionals del mateix centre i per empreses o serveis externs i/o persones del poble

### Creació i/o disseny

**9. Generalment, quan es creen les metodologies o activitats destinades a conèixer el patrimoni o l'entorn local, a quin tipus d'elements u obres del municipi soleu prestar més atenció?**

- Elements patrimonials naturals (rius, boscos, muntanyes, parcs naturals, reserves naturals,...)

- Elements patrimonials culturals tangibles (arquitectura, escultura, pintura, documents, fotografies, restes arqueològiques,...)
- Elements patrimonials culturals intangibles (tradicions, expressions, danses, cançons, llegendes,...)

### Àrees de treball

**10. Les metodologies o activitats plantejades per treballar el patrimoni i l'entorn local s'enfoquen en una àrea de treball concreta o es realitzen de forma transversal a totes les àrees?**

- En una àrea concreta, generalment, en l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural
- De forma transversal en algunes àrees concretes
- De forma transversal a totes les àrees

**En alguns casos existeixen una sèrie de factors concrets que afecten directament a les metodologies o didàctiques pensades. Indiqueu el grau d'afectació provocat per cadascun dels agents que es mostren a continuació.**

Les respostes s'agrupen en un total de 5 grups, sent 1 "gens" com a resultat més baix de resposta i 5 "bastant" com a resultat més alt de resposta.

### Situació del grup-classe

**11. El fet de tenir a l'aula alumnes de diferents edats i cultures en un mateix espai o aula, influeix en la creació de metodologies orientades a treballar el patrimoni i l'entorn local?**

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Implicació de les famílies

**12. Les famílies acostumen a involucrar-se en les metodologies o activitats que planteja l'escola per treballar el patrimoni i l'entorn local?**

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Continguts

**13. Considereu que els continguts utilitzats en les metodologies per treballar el patrimoni i l'entorn local són suficients?**

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Gestió del temps

**14. Considereu que l'escola disposa del temps suficient per portar a terme moltes de les metodologies o activitats plantejades en el treball del patrimoni i l'entorn local?**

1	2	3	4	5

### Projecció de futur

**15. Considereu que les perspectives de futur a les escoles rurals són favorables en la millora de l'aprenentatge, principalment en quant a patrimoni i entorn local?**

1	2	3	4	5

### FINALITAT PEDAGÒGICA

**16. Quina creieu que hauria de ser la finalitat última quan es treballa el patrimoni a nivell pedagògic?**

<input type="checkbox"/>	La preservació i conservació dels elements patrimonials de l'entorn a través de les accions dels alumnes
<input type="checkbox"/>	Que l'alumne/a desenvolupi un sentiment de sensibilitat i admiració respecte un element patrimonial de l'entorn
<input type="checkbox"/>	Que l'alumne/a sigui capaç d'extreure les seves pròpies interpretacions d'un element patrimonial
<input type="checkbox"/>	La difusió i divulgació d'un element patrimonial local a través de les accions dels alumnes

**Actualment, l'Observatori de l'Educació Rural Catalana ha plantejat 7 reptes vinculats al món rural per la seva rellevància en aquest àmbit. A continuació es presenten els 7 reptes, escolliu aquells 3 que considereu d'especial importància sobre la resta a partir de la seva lectura.**

**17. Escolliu 3 reptes.**

<input type="checkbox"/>	Un currículum contextualitzat
<input type="checkbox"/>	La participació de l'escola en projectes comunitaris
<input type="checkbox"/>	La multigraduació i el seu tractament a l'aula
<input type="checkbox"/>	La necessitat d'una formació específica de la mestra i del mestre d'escoles rurals
<input type="checkbox"/>	L'autonomia de l'escola en el marc de les ZER
<input type="checkbox"/>	La mobilitat dels infants i les seves famílies per anar a l'escola rural
<input type="checkbox"/>	L'adaptació de la normativa a l'escola rural i la ZER

**18. Per què considereu que aquests 3 reptes són els més rellevants?**

<input type="checkbox"/>	Perquè són les bases que permeten posar fi a la resta de reptes.
<input type="checkbox"/>	Perquè no se'ls hi presta l'atenció necessària per posar-hi una solució.
<input type="checkbox"/>	Perquè són reptes que mai deixaran de ser-ho donat que les realitats són canviants i aquest fet provoca la perpetuació dels reptes
<input type="checkbox"/>	Altres

### 14.3. ANNEX 3: Rúbrica d'observació

	INDICADORS	Excel·lent	Notable	Bé	Suficient	Insuficient	No observable
Organització de l'activitat	<b>1. L'activitat és presentada de forma clara i detallada perquè alumnat i mestres puguin seguir correctament el procés i/o transcurs, així com conèixer quins són els recursos i espais necessaris per a la realització.</b>	L'alumnat i els/les mestres poden seguir correctament tot el transcurs de l'activitat i són coneixedors dels recursos i espais necessaris per a la realització d'aquesta.	L'alumnat i els/les mestres poden seguir majoritàriament el transcurs de l'activitat i són coneixedors de la majoria de recursos i espais necessaris per a la realització d'aquesta.	Alguns/es mestres i alumnes són capaços de seguir el transcurs de l'activitat. Els/les mestres són coneixedors d'alguns recursos i espais necessaris per a la realització d'aquesta.	Pocs alumnes i mestres són capaços de seguir el transcurs de l'activitat, ni tampoc són coneixedors de la majoria dels recursos i espais necessaris per a la realització d'aquesta.	Cap alumne i cap mestre/a es capaç de seguir el transcurs de l'activitat i no són coneixedors dels espais o recursos necessaris per a la realització d'aquesta.	
	<b>2. L'activitat respon a totes les característiques i diferències de l'alumnat, que es veuen clarament expressades en les tasques que han de realitzar.</b>	L'activitat està dissenyada amb tasques que tenen en compte a tots els perfils d'alumnes en les seves característiques i diferències (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge...). Prestar especial atenció a l'alumnat amb NEE per la seva perfecta inclusió a les tasques.	L'activitat està dissenyada amb tasques que tenen en compte a la majoria de perfils d'alumnes en les seves característiques i diferències (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge...). Prestar atenció a l'alumnat amb NEE per la seva adaptació.	L'activitat està dissenyada amb tasques que tenen en compte alguns perfils d'alumnes en les seves característiques i diferències (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge...). Presenta recursos a l'alumnat amb NEE, però sense que aquestes permetin una adaptació plena a l'activitat.	L'activitat està dissenyada amb tasques que tenen en compte a un grup molt reduït d'alumnes que per les seves característiques responen millor al procés de realització (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge...). Presentar recursos per l'alumnat amb NEE, però sense que tinguin a veure amb el que suposa l'activitat.	L'activitat està dissenyada amb tasques que no tenen en compte cap perfil d'alumne en les seves característiques i diferències (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge...). Tot el procés deixa fora a l'alumnat amb NEE.	

	<p><b>3. L'activitat permet que tant el professorat com l'alumnat cooperin de forma conjunta durant el transcurs o el procés de realització de totes les parts.</b></p>	<p>L'activitat es va realitzant de tal forma que els/les mestres s'impliquen en explicar les tasques i guiar a l'alumnat durant tot el procés amb les intervencions necessàries, donat que aquesta presenta la complexitat adequada i que són prou mestres per atendre als alumnes, fent un seguiment constant de les tasques.</p>	<p>L'activitat es va realitzant de tal forma que els/les mestres expliquen les tasques i només s'impliquen en el procés quan els alumnes ho sol·liciten per guiar-los, donat que els alumnes requereixen molta atenció perquè la complexitat és massa, fent un seguiment de totes les tasques.</p>	<p>L'activitat es va realitzant de tal forma que els/les mestres expliquen les tasques i que quan s'impliquen en el procés sigui només per explicar a l'alumnat com resoldre-les, sense deixar que es pugui determinar el nivell de complexitat, fent un seguiment mínim de totes les tasques.</p>	<p>L'activitat es va realitzant de forma lliure amb una supervisió dels mestres limitada que no permet fer un seguiment constant de totes les tasques ni determinar el nivell de complexitat.</p>	<p>L'activitat es va realitzant de tal forma que els/les mestres expliquen les tasques i és l'alumnat el que les du a terme lliurement, sense una referència definida, ni cap mena de seguiment o supervisió.</p>	
	<p><b>4. L'activitat permet deixar un espai de reflexió a través del diàleg i la comunicació, perquè l'alumnat i els/les mestres puguin compartir de forma conjunta allò que han après i establir així unes conclusions i/o valoracions finals com a eina per</b></p>	<p>La finalització de l'activitat deixa un espai coherent i segur de forma intencionada i coordinada, perquè tant mestres com alumnes facin les seves aportacions a través del diàleg i la comunicació assertiva, sent els mateixos/es</p>	<p>En acabar-se l'activitat, aquells alumnes i mestres que ho desitgin poden expressar-se de forma conjunta, fent aportacions a través del diàleg i la comunicació assertiva, sense plantejar cap qüestió que serveixi de fil</p>	<p>La finalització de l'activitat, ofereix que l'alumnat i els/les mestres puguin expressar-se, sense necessitat que aquest diàleg es realitzi de forma conjunta entre tots els i les alumnes. Els/les mestres únicament</p>	<p>En acabar-se l'activitat els/les mestres comenten l'activitat entre ells sense tenir present les aportacions de l'alumnat, com a mecanisme per establir propostes de millora.</p>	<p>En acabar-se l'activitat, no es deixa cap espai perquè l'alumnat i professorat puguin comentar l'activitat ni determinar propostes de millora. Els/les mestres tampoc es reuneixen per establir unes valoracions.</p>	

	<b>obtenir propostes de millora.</b>	mestres els que estableixin qüestions concretes. Els/les mestres actuen com a mediadors de la posada en comú i la redacció final perquè puguin expressar-se correctament totes les parts.	conductor. Els/les mestres actuen com a mediadors de la posada en comú i la redacció final perquè puguin expressar-se correctament totes les parts.	escolten les aportacions de l'alumnat i no plantegen una redacció final o propostes de millora.			
	<b>5. L'activitat tot i està planificada, és oberta i flexible i permet les modificacions necessàries segons la situació de l'alumnat i del professorat.</b>	Davant del desenvolupament i el transcurs de l'activitat, es poden anar establint canvis prèviament considerats o bé aportats pels mateixos alumnes, per tal que aquests puguin sentir-se còmodes i es fomenti un aprenentatge real i significatiu. Tenint en compte l'element patrimonial en les modificacions establertes.	L'activitat es va desenvolupant correctament amb les modificacions necessàries aportades únicament pels mestres, segons el desenvolupament de l'activitat, els alumnes poden fer aportacions, però no es tenen en compte. Es busca en tot moment que l'alumnat aprengui tenint en compte l'element patrimonial en les modificacions establertes	L'activitat es desenvolupa sense tenir en compte possibles modificacions, els/les mestres, intervenen en el desenvolupament de les tasques quan és necessari perquè es puguin resoldre adequadament, tenint en compte l'element patrimonial, però sense tenir en compte l'aprenentatge dels alumnes.	L'activitat està plantejada sense tenir en compte possibles modificacions al llarg de tot el procés. Aquestes s'estableixen sense una consideració prèvia que plantegi noves vies d'acció correctes. S'intenta tenir com a referència l'element patrimonial, però la improvisació dificulta aquesta tasca.	L'activitat no està oberta a modificacions, si els alumnes o els/les mestres no poden seguir unes tasques concretes, aquestes es deixen i es passa a unes altres. No es té en compte l'aprenentatge dels alumnes ni tampoc l'element patrimonial.	

<b>Situació de l'alumnat</b>	<b>6. L'activitat permet que l'alumnat pugui treballar de forma cooperativa i cohesionada, treballant des del respecte, l'empatia, l'assertivitat i la solidaritat.</b>	Tots els alumnes participen activament en la realització de l'activitat, són capaços de debatre, prendre decisions sota una escolta activa i arribar a un consens. Els/les mestres estableixen un rol de mediadors per aconseguir-ho incentivant valors en l'alumnat.	Les característiques de l'activitat permet que els alumnes treballin conjuntament però sense arribar a un consens concret. Els/les mestres estableixen un rol de mediadors per aconseguir-ho incentivant valors en l'alumnat.	L'activitat permet que els alumnes treballin conjuntament, però en determinats moments poden arribar a sorgir conflictes que dificulten el treball en equip, donades les característiques de l'activitat. Els/les mestres actuen com a mediadors.	L'activitat dificulta els nivells d'interacció entre l'alumnat, reduint el treball en equip i altres valors. Els/les mestres són els que porten tota l'activitat i els alumnes cooperen quan aquests ho demanen.	L'activitat no busca fomentar cap valor concret i no es dona cap interacció entre els alumnes. Els/les mestres, són els que parlen i l'alumnat únicament escolta o fa les seves tasques individualment.	
	<b>7. L'alumnat es troba motivat constantment pel seguiment de l'activitat i s'implica en aquest.</b>	L'alumne presenta entusiasme en tot moment, s'interessa en conèixer tot el que succeeix al llarg de l'activitat, pregunta i vol saber més.	L'alumne està interessat respecte l'activitat a realitzar, però no pregunta, és el mestre/a qui ajuda a l'infant a sentir-se motivat en tot moment i seguir tot el procés.	L'activitat no fomenta l'interès de l'alumne, però gràcies a les aportacions del mestre/a l'alumne està constantment pendent de tot el que succeeix a l'activitat i busca saber-ne més.	L'activitat no desperta l'entusiasme de l'alumnat i aquest és sent fora de tot el que succeeix. L'actitud del mestre/a és mínima en fomentar la motivació de l'alumne.	L'activitat atén desfavorablement a l'alumnat, generant avorriment i fatiga durant el temps de durada de l'activitat. El mestre/a, no s'implica en fomentar la motivació d'aquest.	
	<b>8. L'activitat situa a l'alumnat com a protagonista i respecta el seu grau d'autonomia i</b>	L'activitat preveu que l'alumnat siguin el protagonista en tot moment,	L'activitat deixa que l'alumnat actuï com un agent actiu durant la realització	L'alumnat adopta una actitud passiva i activa a parts iguals, donat que aquest	L'alumnat és un agent passiu donat que es dona més pes als continguts a treballar que a	L'alumnat és un agent passiu que no té cap autonomia, el mestre/a indica en	

	<b>el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.</b>	deixant espais d'interacció entre els béns patrimonials i el propi alumnat per tal que aquest sigui capaç de fer les seves interpretacions amb ajuda del mestre/a.	d'aquesta, però el mestre/a l'acompanya en tot moment, fent de guia perquè l'infant pugui establir les seves interpretacions amb indicacions prèvies.	és capaç de realitzar l'activitat per si mateix, però el mestre/a es qui especifica els passos a seguir.	les actuacions de l'alumne, fet que complica que extregui les seves pròpies interpretacions.	tot moment les accions que ha de realitzar l'alumne i no permet que aquest sigui capaç d'establir les seves pròpies interpretacions respecte un element patrimonial.	
<b>Situació del professorat</b>	<b>9. El professorat coneix a la perfecció l'activitat a realitzar i l'explica de forma coherent i detallada perquè tots l'alumnat pugui fer-ne un bon seguiment.</b>	El/la mestre/a demostra que coneix la temàtica, utilitzant un vocabulari adequat a la naturalesa de l'activitat i a les característiques i demandes de l'alumne/a, establint una coherència entre aquests dos eixos perquè el procés de l'activitat sigui el correcte.	L'activitat es fa amb un vocabulari molt bàsic per part dels mestres, però atenent a les característiques i demandes dels infants perquè puguin fer un seguiment correcte de totes les tasques, establint una coherència entre aquests dos eixos perquè el procés de l'activitat sigui el correcte.	L'activitat és fa amb un vocabulari molt bàsic però confús que permet atendre les característiques i demandes mínimes per part de l'alumne/a, però que dificulta que existeixi una coherència entre aquests dos eixos, fet que fa que l'alumnat, necessiti supervisió en la realització d'algunes tasques.	L'activitat és fa sense que el vocabulari utilitzat pels mestres sigui el correcte fet complica que les característiques i demandes de l'alumnat siguin ateses correctament i es veuen condicionats en segons quines tasques.	L'activitat és fa sense tenir en compte el vocabulari ni les característiques de l'alumnat, fet que genera que sigui incapaç de seguir l'activitat, no comprèn el procés a seguir ni el per què de les tasques.	
	<b>10. El professorat es troba atent durant el transcurs</b>	L'activitat té en compte la figura del mestre/a com	L'activitat té en compte la figura del mestre/a en	L'activitat té en compte la figura del mestre/a des	L'activitat no té en compte la figura del mestre/a per	L'activitat deixa totalment al marge la figura del	

	<p><b>de tota l'activitat, observant i guiant a tot l'alumnat en la realització de les seves tasques.</b></p>	<p>a acompanyant de l'alumnat en tot moment, per tal de donar suport en les tasques i atendre qualsevol demanda o necessitat. Aquest reconeix la seva posició enfront l'alumne/a i pel que fa a la tasca.</p>	<p>tot moment, per tal de donar suport en les tasques i atendre les demandes o necessitats. Aquest però, no reconeix la seva posició o figura en la tasca, per lo que només participa de forma puntual.</p>	<p>d'un punt de vista assistencial, per oferir ajuda i donar respostes, tot i que sense que l'alumnat reconegui els seus dubtes. Aquest però, no reconeix la seva posició o figura en la tasca i no busca participar-hi activament.</p>	<p>donar suport als alumnes en les tasques. Aquest participa de forma lliure sense que l'activitat ho requereixi ni que el que faci respongui correctament al que es necessari.</p>	<p>mestre/a, que no té cap funció específica, per lo que no respon les demandes dels alumnes ni col·labora en cap funció específica.</p>	
<p><b>Situació dels professionals externs</b></p>	<p><b>11. Els professionals externs utilitzen les tècniques i eines més adients per desenvolupar l'interès i la motivació de l'alumnat durant l'activitat.</b></p>	<p>Els professionals externs coneixen les capacitats de l'alumnat i responen d'acord amb aquestes perquè estiguin constantment interessats, fent servir tasques ben estructurades i elaborades per motivar l'alumnat.</p>	<p>L'activitat facilita que els professionals externs coneguin a l'alumnat i fer activitats d'acord amb aquests perquè puguin interessar-se en les explicacions. Les tasques es troben estructurades però l'alumne/a necessita de la figura d'un mestre/a o professional perquè fomenti el seu interès.</p>	<p>L'activitat no preveu que els professionals externs coneguin a l'alumnat i les seves capacitats perquè segueixin les explicacions. Tot i que els professionals plantegen activitats estructurades on l'alumnat amb l'ajuda del mestre/a és particip encara que aquest no busca desenvolupar el seu interès sinó</p>	<p>L'activitat és realitzada pels professionals sense aconseguir que l'alumnat segueixi les explicacions, tot i que són particips a realitzar algunes tasques. El/la mestre/a no s'implica especialment.</p>	<p>L'activitat no té en compte la motivació de l'interès i/o motivació de l'alumnat per la qual cosa no utilitza tècniques o recursos per desenvolupar les tasques.</p>	

				que pugui seguir totes les tasques.			
	<b>12. L'activitat permet que l'alumnat pugui reconèixer la figura del professional i les seves tasques.</b>	L'activitat ajuda a que els professionals puguin conceptualitzar la seva figura fent ús d'accions i un vocabulari adequat a les característiques dels alumnes, resolent dubtes i presentant les tasques que fan perquè els mateixos alumnes puguin implicar-se en aquelles que van d'acord a l'activitat, sent conscients de la necessitat de realitzar aquestes tasques pel bon manteniment de l'element patrimonial.	L'activitat permet al professional presentar la seva figura amb accions i un vocabulari correcte adequat a les característiques de l'alumnat, presentant les tasques que fan, perquè els mateixos alumnes puguin implicar-se en aquelles que van d'acord a l'activitat, tot i que sense relacionar que aquestes es fan per mantenir cuidat l'element patrimonial en qüestió.	L'activitat permet al professional presentar la seva figura amb accions i un vocabulari correcte, però sense que l'alumnat sigui capaç de reconèixer perquè existeix aquesta figura. Els professionals expliquen les tasques que fan perquè l'alumnat les conegui, sense entendre que poden implicar-se. Els alumnes no relacionen que les tasques que fan ajuden a mantenir cuidat l'element patrimonial.	L'activitat està dissenyada perquè el professional presenti la seva figura, però aquest no utilitza el vocabulari i accions més correctes, per lo que l'alumnat no acaba de relacionar que les tasques que farà a l'activitat és perquè els professionals les realitzen i tampoc no entén que aquestes serveixen per cuidar l'element patrimonial present.	L'activitat no preveu que el professional es presenti, sinó que només expliqui les tasques sense preocupar-se que l'alumnat arribi a entendre-les correctament i a implicar-los en aquestes. Els alumnes no comprenen que el que fan a les tasques serveix per cuidar l'element patrimonial present.	
	<b>13. L'activitat es desenvolupa en un espai que permet</b>	L'activitat és realitza sense problemes, en un	L'activitat és realitza en un entorn que	L'activitat és realitza en un entorn amb	L'activitat és realitza en un entorn espai amb	L'activitat és realitza en un entorn o espai	

<b>Adaptació a l'entorn/espai</b>	<b>realitzar de forma adient totes les parts que la componen.</b>	entorn sense estímuls ni condicionats que permet a l'alumnat comprendre i conèixer el procediment, per tal d'obtenir un seguiment i un procés correcte de totes les tasques.	presenta alguns estímuls i condicionats que compliquen el coneixement i el procediment de l'activitat per part de l'alumnat, tot i que és capaç d'establir un seguiment de les tasques gràcies a la figura dels mestres i/o professionals que dinamitzen l'activitat.	estímuls i condicionats controlables, on l'alumnat pot aprendre i conèixer el procediment de l'activitat, tot i que sense que aquest sigui significatiu, complicant en certa mesura el seguiment de les tasques. Els/les mestres i professionals que dinamitzen l'activitat, participen en els aspectes més bàsics.	masses estímuls i condicionats, per la qual cosa l'alumnat només pot aprendre de forma causal, sense seguir un procediment i un procés de les tasques adequat. El professorat només actua per captar l'atenció de l'alumne/a.	amb masses estímuls i condicionats, per la qual cosa l'alumnat no és capaç de comprendre i conèixer el procediment, per tal d'obtenir un seguiment i un bon procés de totes les tasques.	
	<b>14. L'activitat situa a l'element patrimonial com a protagonista i tot el procés metodològic es realitza al voltant d'aquest.</b>	L'activitat busca establir una interacció plena entre el patrimoni i l'alumne/a, que afavoreix una connexió entre ambdós agents, donat que totes les parts de l'activitat focalitzen la mirada cap a la comprensió i	L'activitat està dissenyada per aconseguir una interacció entre l'alumne/a i el patrimoni, garantint un coneixement i una comprensió cap al mateix. Les tasques són adequades però no es plantegen o	L'activitat valora l'element patrimonial però el mètode utilitzat no garanteix en l'alumnat el coneixement sobre aquest. El disseny de les tasques no és presenta de la forma més adequada per	L'activitat fa que l'element patrimonial es presenti de forma molt simbòlica, no es profunditza en el més rellevant per establir una interacció entre l'alumnat i el patrimoni, per tant l'aprenentatge que s'estableix no té una relació de	L'activitat no té en compte l'element patrimonial com a referència, fet que obstaculitza la connexió entre alumnat i patrimoni, a més, no genera cap aprenentatge concret. Les mateixes tasques es podrien realitzar sense	

		l'enteniment del l'element patrimonial.	estructuren de forma correcta.	complir amb la finalitat principal.	concordança entre la finalitat real i el que es realitza.	l'element patrimonial de forma visible.	
<b>Metodologies i dinàmiques didàctiques</b>	<b>15. L'activitat plantejada treballa el patrimoni local a través d'experiències significatives que fomenten el coneixement del patrimoni des d'un punt de vista didàctic.</b>	L'activitat treballa basant-se en experiències reals que sorgeixen a l'entorn, integrant aquesta realitat a les tasques perquè donin una resposta útil a l'alumnat que l'ajudi a millorar en el seu aprenentatge.	L'activitat fa que les tasques proposades plantegin un model basat en experiències, tot i que aquestes no tenen una part didàctica ben definida.	L'activitat treballa fent ús de tasques que segueixen un model simbòlic, on hi ha una part didàctica molt bàsica que genera un aprenentatge molt superflu en l'alumnat.	L'activitat és plantejada des d'un punt de vista més teòric i tradicional, on les tasques generen un aprenentatge en l'alumnat, però de forma desestructurada, on el fet de no viure l'experiència no li permet comprendre la finalitat principal.	L'activitat és plantejada des d'un punt de vista completament teòric, on les tasques no responen a la realitat de l'alumnat, fet que no genera cap aprenentatge concret en la persona pel que fa al seu entorn més pròxim.	
	<b>16. L'activitat segueix un model d'aprenentatge basada en conceptes de sostenibilitat, inclusió i treball en equip.</b>	L'activitat preveu el desenvolupament de valors i actituds ètiques com una part arrelada a la pròpia naturalesa d'aquesta. Aquests queden reflectits de forma exclusiva en el disseny de l'activitat.	L'activitat preveu el desenvolupament de valors i actituds concretes, encara que sense ser una part purament pròpia de la seva naturalesa. Aquests queden reflectits de forma exclusiva en el	L'activitat inclou en ella mateixa el desenvolupament d'alguns valors i actituds tot i que no es fa gaire visible durant la realització d'aquesta. Aquests no queden tots reflectits en el disseny de l'activitat.	L'activitat inclou en ella mateixa el desenvolupament d'alguns valors i actituds tot i que no es fa res per aconseguir fomentar-los plenament. Aquests no queden reflectits en el disseny de l'activitat.	L'activitat no planteja el desenvolupament de cap valor durant la realització d'aquesta.	

			disseny de l'activitat.				
--	--	--	-------------------------	--	--	--	--

Font: Elaboració pròpia

#### 14.4. ANNEX 4: Resultats i documents de l'observació

Aquest és un apartat dedicat exclusivament perquè pugueu visualitzar els resultats obtinguts de l'activitat "Dia de bosc" realitzada a l'escola rural amb el mateix nom.

	INDICADORS	Excel·lent	Notable	Bé	Suficient	Insuficient	No observable
<b>Organització de l'activitat</b>	<b>1. L'activitat és presentada de forma clara i detallada perquè alumnat i mestres puguin seguir correctament el procés i/o transcurs, així com conèixer quins són els recursos i espais necessaris per a la realització.</b>	L'alumnat i els/les mestres poden seguir correctament tot el transcurs de l'activitat i són coneixedors dels recursos i espais necessaris per a la realització d'aquesta.	L'alumnat i els/les mestres poden seguir majoritàriament el transcurs de l'activitat i són coneixedors de la majoria de recursos i espais necessaris per a la realització d'aquesta.	Alguns/es mestres i alumnes són capaços de seguir el transcurs de l'activitat. Els/les mestres són coneixedors d'alguns recursos i espais necessaris per a la realització d'aquesta.	Pocs alumnes i mestres són capaços de seguir el transcurs de l'activitat, ni tampoc són coneixedors de la majoria dels recursos i espais necessaris per a la realització d'aquesta.	Cap alumne i cap mestre/a es capaç de seguir el transcurs de l'activitat i no són coneixedors dels espais o recursos necessaris per a la realització d'aquesta.	
	<b>2. L'activitat respon a totes les característiques i diferències de l'alumnat, que es veuen clarament expressades en</b>	L'activitat està dissenyada amb tasques que tenen en compte a tots els perfils d'alumnes en les seves	L'activitat està dissenyada amb tasques que tenen en compte a la majoria de perfils d'alumnes en les seves	L'activitat està dissenyada amb tasques que tenen en compte alguns perfils d'alumnes en les seves característiques i	L'activitat està dissenyada amb tasques que tenen en compte a un grup molt reduït d'alumnes que per les seves	L'activitat està dissenyada amb tasques que no tenen en compte cap perfil d'alumne en les seves característiques i	

	<b>les tasques que han de realitzar.</b>	característiques i diferències (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge,...). Prestar especial atenció a l'alumnat amb NEE per la seva perfecta inclusió a les tasques.	característiques i diferències (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge,...). Prestar atenció a l'alumnat amb NEE per la seva adaptació.	diferències (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge,...). Presenta recursos a l'alumnat amb NEE però sense que aquestes permetin una adaptació plena a l'activitat.	característiques responen millor al procés de realització (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge,...). Presentar recursos per l'alumnat amb NEE però sense que tinguin a veure amb el que suposa l'activitat.	diferències (edat, curs escolar, ritme d'aprenentatge,...). Tot el procés deixa fora a l'alumnat amb NEE-	
	<b>3. L'activitat permet que tant el professorat com l'alumnat cooperin de forma conjunta durant el transcurs o el procés de realització de totes les parts.</b>	L'activitat es va realitzant de tal forma que els/les mestres s'impliquen en explicar les tasques i guiar a l'alumnat durant tot el procés amb les intervencions necessàries, donat que aquesta presenta la complexitat adequada i que són prou mestres per atendre als alumnes, fent un seguiment constant de les tasques.	L'activitat es va realitzant de tal forma que els/les mestres expliquen les tasques i només s'impliquen en el procés quan els alumnes ho sol·liciten per guiar-los, donat que els alumnes requereixen molta atenció perquè la complexitat és massa, fent un seguiment de totes les tasques.	L'activitat es va realitzant de tal forma que els/les mestres expliquen les tasques i que quan s'impliquen en el procés sigui només per explicar a l'alumnat com resoldre-les, sense deixar que es pugui determinar el nivell de complexitat, fent un seguiment mínim de totes les tasques.	L'activitat es va realitzant de forma lliure amb una supervisió dels mestres limitada que no permet fer un seguiment constant de totes les tasques ni determinar el nivell de complexitat.	L'activitat es va realitzant de tal forma que els/les mestres expliquen les tasques i és l'alumnat el que les du a terme lliurement, sense una referència definida, ni cap mena de seguiment o supervisió.	

	<p><b>4. L'activitat permet deixar un espai de reflexió a través del diàleg i la comunicació, perquè l'alumnat i els/les mestres puguin compartir de forma conjunta allò que han après i establir així unes conclusions i/o valoracions finals com a eina per obtenir propostes de millora.</b></p>	<p>La finalització de l'activitat deixa un espai coherent i segur de forma intencionada i coordinada, perquè tant mestres com alumnes facin les seves aportacions a través del diàleg i la comunicació assertiva, sent els mateixos/es mestres els que estableixin qüestions concretes. Els/les mestres actuen com a mediadors de la posada en comú i la redacció final perquè puguin expressar-se correctament totes les parts.</p>	<p>En acabar-se l'activitat, aquells alumnes i mestres que ho desitgin poden expressar-se de forma conjunta, fent aportacions a través del diàleg i la comunicació assertiva, sense plantejar cap qüestió que serveixi de fil conductor. Els/les mestres actuen com a mediadors de la posada en comú i la redacció final perquè puguin expressar-se correctament totes les parts.</p>	<p>La finalització de l'activitat, ofereix que l'alumnat i els/les mestres puguin expressar-se, sense necessitat que aquest diàleg es realitzi de forma conjunta entre tots els i les alumnes. Els/les mestres únicament escolten les aportacions de l'alumnat i no plantegen una redacció final o propostes de millora.</p>	<p>En acabar-se l'activitat els/les mestres comenten l'activitat entre ells sense tenir present les aportacions de l'alumant, com a mecanisme per establir propostes de millora.</p>	<p>En acabar-se l'activitat, no es deixa cap espai perquè alumnat i professorat puguin comentar l'activitat ni determinar propostes de millora. Els/les mestres tampoc es reuneixen per establir unes valoracions.</p>	
	<p><b>5. L'activitat tot i està planificada, és oberta i flexible i permet les modificacions necessàries segons la situació de l'alumnat i del professorat.</b></p>	<p>Davant del desenvolupament i el transcurs de l'activitat, es poden anar establint canvis prèviament considerats o bé aportats pels</p>	<p>L'activitat es va desenvolupant correctament amb les modificacions necessàries aportades únicament pels mestres, segons el desenvolupament</p>	<p>L'activitat es desenvolupa sense tenir en compte possibles modificacions, els/les mestres, intervenen en el desenvolupament de les tasques</p>	<p>L'activitat està plantejada sense tenir en compte possibles modificacions al llarg de tot el procés. Aquestes s'estableixen sense una</p>	<p>L'activitat no està oberta a modificacions, si els alumnes o els/les mestres no poden seguir unes tasques concretes, aquestes es deixen i es passa</p>	

		mateixos alumnes, per tal que aquests puguin sentir-se còmodes i es fomenti un aprenentatge real i significatiu. Tenint en compte l'element patrimonial en les modificacions establertes.	de l'activitat, els alumnes poden fer aportacions però no es tenen en compte. Es busca en tot moment que l'alumnat aprengui tenint en compte l'element patrimonial en les modificacions establertes.	quan és necessari perquè es puguin resoldre adequadament, tenint en compte l'element patrimonial, però sense tenir en compte l'aprenentatge dels alumnes.	consideració prèvia que planteji noves vies d'acció correctes. S'intenta tenir com a referència l'element patrimonial però la improvisació dificulta aquesta tasca.	a unes altres. No es té en compte l'aprenentatge dels alumnes ni tampoc l'element patrimonial.	
<b>Situació de l'alumnat</b>	<b>6. L'activitat permet que l'alumnat pugui treballar de forma cooperativa i cohesionada, treballant des del respecte, l'empatia, l'assertivitat i la solidaritat.</b>	Tots els alumnes participen activament en la realització de l'activitat, són capaços de debatre, prendre decisions sota una escolta activa i arribar a un consens. Els/les mestres estableixen un rol de mediadors per aconseguir-ho incentivant valors en l'alumnat.	Les característiques de l'activitat permet que els alumnes treballin conjuntament però sense arribar a un consens concret. Els/les mestres estableixen un rol de mediadors per aconseguir-ho incentivant valors en l'alumnat.	L'activitat permet que els alumnes treballin conjuntament, però en determinats moments poden arribar a sorgir conflictes que dificulten el treball en equip, donades les característiques de l'activitat. Els/les mestres actuen com a mediadors.	L'activitat dificulta els nivells d'interacció entre l'alumnat, reduint el treball en equip i altres valors. Els/les mestres són els que porten tota l'activitat i els alumnes cooperen quan aquests ho demanen.	L'activitat no busca fomentar cap valor concret i no es dona cap interacció entre els alumnes. Els/les mestres, són els que parlen i l'alumnat únicament escolta o fa les seves tasques individualment.	
	<b>7. L'alumnat es troba motivat constantment pel</b>	L'alumne presenta entusiasme en tot moment,	L'alumne està interessat respecte l'activitat	L'activitat no fomenta l'interès de l'alumne, però	L'activitat no desperta l'entusiasme de	L'activitat atén desfavorablement a l'alumnat,	

	<b>seguiment de l'activitat i s'implica en aquest.</b>	s'interessa en conèixer tot el que succeeix al llarg de l'activitat, pregunta i vol saber més.	a realitzar, però no pregunta, és el mestre/a qui ajuda a l'infant a sentir-se motivat en tot moment i seguir tot el procés.	gràcies a les aportacions del mestre/a l'alumne està constantment pendent de tot el que succeeix a l'activitat i busca saber-ne més.	l'alumnat i aquest és sent fora de tot el que succeeix. L'actitud del mestre/a és mínima en fomentar la motivació de l'alumne.	generant avorriment i fatiga durant el temps de durada de l'activitat. El mestre/a, no s'implica en fomentar la motivació d'aquest.	
	<b>8. L'activitat situa a l'alumnat com a protagonista i respecta el seu grau d'autonomia i el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.</b>	L'activitat preveu que l'alumnat siguin el protagonista en tot moment, deixant espais d'interacció entre els béns patrimonials i el propi alumnat per tal que aquest sigui capaç de fer les seves interpretacions amb ajuda del mestre/a.	L'activitat deixa que l'alumnat actuï com un agent actiu durant la realització d'aquesta, però el mestre/a l'acompanya en tot moment, fent de guia perquè l'infant pugui establir les seves interpretacions amb indicacions prèvies.	L'alumnat adopta una actitud passiva i activa a parts iguals, donat que aquest és capaç de realitzar l'activitat per si mateix, però el mestre/a es qui especifica els passos a seguir.	L'alumnat és un agent passiu donat que es dona més pes als continguts a treballar que a les actuacions de l'alumne, fet que complica que extregui les seves pròpies interpretacions.	L'alumnat és un agent passiu que no té cap autonomia, el mestre/a indica en tot moment les accions que ha de realitzar l'alumne i no permet que aquest sigui capaç d'establir les seves pròpies interpretacions respecte un element patrimonial.	
<b>Situació del professorat</b>	<b>9. El professorat coneix a la perfecció l'activitat a realitzar i l'explica de forma coherent i detallada perquè tots l'alumnat</b>	El/la mestre/a demostra que coneix la temàtica, utilitzant un vocabulari adequat a la naturalesa de l'activitat i a les característiques i	L'activitat es fa amb un vocabulari molt bàsic per part dels mestres, però atenent a les característiques i demandes dels infants perquè puguin fer un	L'activitat és fa amb un vocabulari molt bàsic però confús que permet atendre les característiques i demandes mínimes per part de l'alumne/a,	L'activitat és fa sense que el vocabulari utilitzat pels mestres sigui el correcte fet complica que les característiques i demandes de l'alumnat siguin	L'activitat és fa sense tenir en compte el vocabulari ni les característiques de l'alumnat, fet que genera que sigui incapaç de seguir l'activitat,	

	<b>pugui fer-ne un bon seguiment.</b>	demandes de l'alumne/a, establint una coherència entre aquests dos eixos perquè el procés de l'activitat sigui el correcte.	seguiment correcte de totes les tasques, establint una coherència entre aquests dos eixos perquè el procés de l'activitat sigui el correcte.	però que dificulta que existeixi una coherència entre aquests dos eixos, fet que fa que l'alumnat, necessiti supervisió en la realització d'algunes tasques.	ateses correctament i es veuen condicionats en segons quines tasques.	no comprèn el procés a seguir ni el per què de les tasques.	
	<b>10. El professorat es troba atent durant el transcurs de tota l'activitat, observant i guiant a tot l'alumnat en la realització de les seves tasques.</b>	L'activitat té en compte la figura del mestre/a com a acompanyant de l'alumnat en tot moment, per tal de donar suport en les tasques i atendre qualsevol demanda o necessitat. Aquest reconeix la seva posició enfront l'alumne/a i pel que fa a la tasca.	L'activitat té en compte la figura del mestre/a en tot moment, per tal de donar suport en les tasques i atendre les demandes o necessitats. Aquest però, no reconeix la seva posició o figura en la tasca, per lo que només participa de forma puntual.	L'activitat té en compte la figura del mestre/a des d'un punt de vista assistencial, per oferir ajuda i donar respostes, tot i que sense que l'alumnat reconegui els seus dubtes. Aquest però, no reconeix la seva posició o figura en la tasca i no busca participar-hi activament.	L'activitat no té en compte la figura del mestre/a per donar suport als alumnes en les tasques. Aquest participa de forma lliure sense que l'activitat ho requereixi ni que el que faci respongui correctament al que es necessari.	L'activitat deixa totalment al marge la figura del mestre/a, que no té cap funció específica, per lo que no respon les demandes dels alumnes ni col·labora en cap funció específica.	
<b>Situació dels professionals externs</b>	<b>11. Els professionals externs utilitzen les tècniques i eines més adients per desenvolupar l'interès i la motivació de</b>	Els professionals externs coneixen les capacitats de l'alumnat i responen d'acord amb aquestes perquè estiguin constantment interessats, fent	L'activitat facilita que els professionals externs coneguin a l'alumnat i fer activitats d'acord amb aquests perquè puguin interessar-se en	L'activitat no preveu que els professionals externs coneguin a l'alumnat i les seves capacitats perquè segueixin les explicacions. Tot i que els	L'activitat és realitzada pels professionals sense aconseguir que l'alumnat segueixi les explicacions, tot i que són partícips a realitzar algunes	L'activitat no té en compte la motivació de l'interès i/o motivació de l'alumnat per la qual cosa no utilitza tècniques o recursos per	

	<b>l'alumnat durant l'activitat.</b>	servir tasques ben estructurades i elaborades per motivar l'alumnat.	les explicacions. Les tasques es troben estructurades però l'alumne/a necessita de la figura d'un mestre/a o professional perquè fomenti el seu interès.	professionals plantegen activitats estructurades on l'alumnat amb l'ajuda del mestre/a és particip encara que aquest no busca desenvolupar el seu interès sinó que pugui seguir totes les tasques.	tasques. El/la mestre/a no s'implica especialment.	desenvolupar les tasques.	
	<b>12. L'activitat permet que l'alumnat pugui reconèixer la figura del professional i les seves tasques.</b>	L'activitat ajuda a que els professionals puguin conceptualitzar la seva figura fent ús d'accions i un vocabulari adequat a les característiques dels alumnes, resolent dubtes i presentant les tasques que fan perquè els mateixos alumnes puguin implicar-se en aquelles que van d'acord a l'activitat, sent	L'activitat permet al professional presentar la seva figura amb accions i un vocabulari correcte adequat a les característiques de l'alumnat, presentant les tasques que fan, perquè els mateixos alumnes puguin implicar-se en aquelles que van d'acord a l'activitat, tot i que sense relacionar que aquestes es fan per mantenir	L'activitat permet al professional presentar la seva figura amb accions i un vocabulari correcte, però sense que l'alumnat sigui capaç de reconèixer perquè existeix aquesta figura. Els professionals expliquen les tasques que fan perquè l'alumnat les conegui, sense entendre que poden implicar-se. Els alumnes no	L'activitat està dissenyada perquè el professional presenti la seva figura, però aquest no utilitza el vocabulari i accions més correctes, per lo que l'alumnat no acaba de relacionar que les tasques que farà a l'activitat és perquè els professionals les realitzen i tampoc no entén que aquestes serveixen per	L'activitat no preveu que el professional es presenti, sinó que només expliqui les tasques sense preocupar-se que l'alumnat arribi a entendre-les correctament i a implicar-los en aquestes. Els alumnes no comprenen que el que fan a les tasques serveix per cuidar l'element patrimonial present.	

		conscients de la necessitat de realitzar aquestes tasques pel bon manteniment de l'element patrimonial.	cuidat l'element patrimonial en qüestió.	relacionen que les tasques que fan ajuden a mantenir cuidat l'element patrimonial.	cuidar l'element patrimonial present.		
Adaptació a l'entorn/espai	<b>13. L'activitat es desenvolupa en un espai que permet realitzar de forma adient totes les parts que la componen.</b>	L'activitat és realitzada sense problemes, en un entorn sense estímuls ni condicionats que permet a l'alumnat comprendre i conèixer el procediment, per tal d'obtenir un seguiment i un procés correcte de totes les tasques.	L'activitat és realitzada en un entorn que presenta alguns estímuls i condicionats que compliquen el coneixement i el procediment de l'activitat per part de l'alumnat, tot i que és capaç d'establir un seguiment de les tasques gràcies a la figura dels mestres i/o professionals que dinamitzen l'activitat.	L'activitat és realitzada en un entorn amb estímuls i condicionats controlables, on l'alumnat pot aprendre i conèixer el procediment de l'activitat, tot i que sense que aquest sigui significatiu, complicant en certa mesura el seguiment de les tasques. Els/les mestres i professionals que dinamitzen l'activitat, participen en els aspectes més bàsics.	L'activitat és realitzada en un entorn amb masses estímuls i condicionats, per la qual cosa l'alumnat només pot aprendre de forma causal, sense seguir un procediment i un procés de les tasques adequat. El professorat només actua per captar l'atenció de l'alumne/a.	L'activitat és realitzada en un entorn o espai amb masses estímuls i condicionats, per la qual cosa l'alumnat no és capaç de comprendre i conèixer el procediment, per tal d'obtenir un seguiment i un bon procés de totes les tasques.	
	<b>14. L'activitat situa a l'element</b>	L'activitat busca establir una	L'activitat està dissenyada per	L'activitat valora l'element	L'activitat fa que l'element	L'activitat no té en compte l'element	

	<b>patrimonial com a protagonista i tot el procés metodològic es realitza al voltant d'aquest.</b>	interacció plena entre el patrimoni i l'alumne/a, que afavoreix una connexió entre ambdós agents, donat que totes les parts de l'activitat focalitzen la mirada cap a la comprensió i l'enteniment del l'element patrimonial.	aconseguir una interacció entre l'alumne/a i el patrimoni, garantint un coneixement i una comprensió cap al mateix. Les tasques són adequades però no es plantegen o estructuren de forma correcta.	patrimonial però el mètode utilitzat no garanteix en l'alumnat el coneixement sobre aquest. El disseny de les tasques no és presenta de la forma més adequada per complir amb la finalitat principal.	patrimonial es presenti de forma molt simbòlica, no es profunditza en el més rellevant per establir una interacció entre l'alumnat i el patrimoni, per tant l'aprenentatge que s'estableix no té una relació de concordança entre la finalitat real i el que es realitza.	patrimonial com a referència, fet que obstaculitza la connexió entre alumnat i patrimoni, a més, no genera cap aprenentatge concret. Les mateixes tasques es podrien realitzar sense l'element patrimonial de forma visible.	
<b>Metodologies i dinàmiques didàctiques</b>	<b>15. L'activitat plantejada treballa el patrimoni local a través d'experiències significatives que fomenten el coneixement del patrimoni des d'un punt de vista didàctic.</b>	L'activitat treballa basant-se en experiències reals que sorgeixen a l'entorn, integrant aquesta realitat a les tasques perquè donin una resposta útil a l'alumnat que l'ajudi a millorar en el seu aprenentatge.	L'activitat fa que les tasques proposades plantegin un model basat en experiències, tot i que aquestes no tenen una part didàctica ben definida.	L'activitat treballa fent ús de tasques que segueixen un model simbòlic, on hi ha una part didàctica molt bàsica que genera un aprenentatge molt superflu en l'alumnat.	L'activitat és planteja des d'un punt de vista més teòric i tradicional, on les tasques generen un aprenentatge en l'alumnat, però de forma desestructurada, on el fet de no viure l'experiència no li permet comprendre la finalitat principal.	L'activitat és planteja des d'un punt de vista completament teòric, on les tasques no responen a la realitat de l'alumnat, fet que no genera cap aprenentatge concret en la persona pel que fa al seu entorn més pròxim.	
	<b>16. L'activitat segueix un model d'aprenentatge basada en</b>	L'activitat preveu el desenvolupament de valors i actituds	L'activitat preveu el desenvolupament de valors i actituds	L'activitat inclou en ella mateixa el desenvolupament d'alguns valors i	L'activitat inclou en ella mateixa el desenvolupament d'alguns valors i	L'activitat no planteja el desenvolupament de cap valor	

	<b>conceptes de sostenibilitat, inclusió i treball en equip.</b>	ètiques com una part arrelada a la pròpia naturalesa d'aquesta. Aquests queden reflectits de forma exclusiva en el disseny de l'activitat.	concretes, encara que sense ser una part purament pròpia de la seva naturalesa. Aquests queden reflectits de forma exclusiva en el disseny de l'activitat.	actituds tot i que no es fa gaire visible durant la realització d'aquesta. Aquests no queden tots reflectits en el disseny de l'activitat.	actituds tot i que no es fa res per aconseguir fomentar-los plenament. Aquests no queden reflectits en el disseny de l'activitat.	durant la realització d'aquesta.	
--	--	--	--	--	---	----------------------------------	--

Font: Elaboració pròpia

	INDICADORS	EXCEL·LENT	NOTABLE	BÉ	SUFICIENT	INSUFICIENT	OBSERVACIONS
ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT	1	X					
	2		X				
	3	X					
	4			X			
	5						
SITUACIÓ DE L'ALUMNAT	6	X					
	7	X					
	8			X			
SITUACIÓ DEL PROFESSORAT	9	X					
	10	X					
SITUACIÓ DELS PROFESSIONALS EXTERNS	11		X				
	12	X					
ADAPTACIÓ DE L'ENTORN/ESPAI	13	X					
	14	X					

<b>METODOLOGIES I DINÀMIQUES DIDÀCTIQUES</b>	15	X					
	16			X			


Font: Elaboració pròpia.

<b>INDICADORS</b>	<b>OBSERVACIONS</b>
1	Abans de sortir s'ha explicat el procés i, en arribar al bosc tothom tenia clar el que havia de fer i cap a on dirigir l'activitat.
2	Tots fan la mateixa tasca (anotar en un full els noms dels elements observats) i s'ajuden, tot i que els més petits els hi costi fer un seguiment més exhaustiu de l'activitat.
3	
4	No s'ha obert un espai de reflexió conjunta com a tal, però si he pogut comprovar que tenien intenció de seguir treballant al llarg de la tarda aquesta mateixa activitat.
5	No s'ha hagut d'establir modificacions perquè tots els elements funcionen correctament.
6	
7	En alguns moments es distreuen, però ràpidament es reconduïxen i segueixen l'activitat.
8	
9	
10	Els mestres s'impliquen molt, fan preguntes, observacions i un bon seguiment del que va succeint.
11	Els materials portats pel professional, desperten la curiositat dels infants. Al principi alguns han estat reticents a tocar alguns dels materials, però ràpidament s'han animat a tocar i a continuar amb l'activitat.
12	Abans d'iniciar l'activitat s'ha deixat un espai de debat i connexió amb el forestal.
13	Al ser una activitat realitzada a l'interior del bosc, qualsevol estímul és positiu per a l'infant.

14	El treball al bosc ha sigut constant, ja que s'ha dividit l'activitat en blocs (arbres, arbustos i rastre) treballant tota l'estona a partir d'aquests, coneixent així tota la fauna i flora local.
15	
16	No he pogut conèixer el disseny previ, però tota l'activitat busca garantir aquesta possibilitat, vista a partir de les actuacions del professional.

Font: Elaboració pròpia.

## 14.5. ANNEX 5: Document 4. COMPROMÍS DE PARTICIPACIÓ I CONFIDENCIALITAT DE L'INVESTIGADOR PRINCIPAL I DELS MEMBRES DE L'EQUIP INVESTIGADOR

 **UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI** CEIPSA  
Comissió Ètica d'Investigació en Persones, Societat i Medi Ambient

**SOL·LICITUD D'AVALUACIÓ ÈTICA**

**COMPROMÍS DE PARTICIPACIÓ I CONFIDENCIALITAT DE L'INVESTIGADOR PRINCIPAL I DELS MEMBRES DE L'EQUIP INVESTIGADOR**

**Nom i cognoms:** Daniel Gavilán Entrena  
**Rol:** Investigador  
**Centre d'R+D:** Universitat Rovira i Virgili  
**Activitat d'R+D+I:** TFG  
**Títol de l'activitat d'R+D+I:** Estudi del món rural. Anàlisi de les escoles rurals a través de la socialització del patrimoni cultural i l'entorn local.

**DECLARA QUE:**

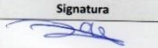
Es compromet a respectar les recomanacions ètiques que emanin d'aquest Comitè.

Es compromet a desenvolupar l'activitat d'R+D+I citada des del respecte a totes les normes ètiques requerides.

Es compromet a respectar la confidencialitat de les dades personals que es puguin obtenir en l'activitat d'R+D+I, tant pel que fa a l'ús acadèmic com a la difusió pública de les mateixes. Si considera que algun resultat de l'activitat d'R+D+I pogués arribar a afectar o pogués ser d'interès per a les persones o col·lectius participants, ho comunicarà amb antelació.

Es compromet a no utilitzar les dades personals obtingudes en el projecte per a altres estudis diferents. En aquest darrer supòsit, sol·licitarà abans el corresponent informe favorable d'aquest Comitè.

L'activitat d'R+D+I citada es desenvoluparà amb el suport i la participació dels membres de l'equip investigador i de l'equip de treball següents, que també es comprometen a seguir les normes citades més amunt.

Dades de l'investigador	Signatura
Daniel Gavilán Entrena	

Lloc, data de signatura  
Tarragona, 24 de maig de 2022

Document 4      Pàgina 1 de 1      01/02/2021

Font: Elaboració pròpia.

## 14.6. ANNEX 6: Instruments per la validació

Per la validació de la rúbrica:

### Instruccions de validació

Per cada indicador de la rúbrica d'observació, marca amb una **X** als recuadres següents segons els teu criteri:

UNIVOC (Sí, No)

PERTINENT (Per cada indicador marqui el grau de pertinença d'aquesta: 1 molt poc pertinent, 4 molt pertinent)

IMPORTANT (per cada indicador marqui el grau d'importància d'aquesta: 1 molt poc important, 4 molt important)

Així mateix, si ho considereu oportú, afegiu les observacions i propostes de millora que considereu pertinents

COHERENT (Per cada indicador marqui el grau de coherència d'aquesta: 1 Poc coherent, 4 molt coherent)

CONSISTENT (Per cada indicador marqui el grau de consistència d'aquesta: 1- Poc consistent, 4- molt consistent)

Indicador	UNIVOC	PERTINENT	IMPORTANT	COHERENT	CONSISTENT	Observacions	Propostes de millora
1	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
2	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
3	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
4	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
5	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
6	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
7	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
8	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
9	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
10	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
11	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
12	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
13	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
14	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
15	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
16	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		

Font: Elaboració pròpia.

## Per la validació del qüestionari:

### Instruccions de validació

Per cada pregunta del qüestionari, marca amb una **X** als recuadres següents segons els teu criteri:

UNIVOC (Sí, No)

PERTINENT (Per cada pregunta marqui el grau de pertinença d'aquesta: 1 molt poc pertinent, 4 molt pertinent)

IMPORTANT (per cada pregunta marqui el grau d'importància d'aquesta: 1 molt poc important, 4 molt important)

Així mateix, si ho considereu oportú, afegiu les observacions i propostes de millora que considereu pertinents

COHERENT (Per cada pregunta marqui el grau de coherència d'aquesta: 1 Poc coherent, 4 molt coherent)

CONSISTENT (Per cada pregunta marqui el grau de consistència d'aquesta: 1- Poc consistent, 4- molt consistent)

Pregunta	UNIVOC	PERTINENT	IMPORTANT	COHERENT	CONSISTENT	Observacions	Propostes de millora
1	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
2	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
3	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
4	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
5	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
6	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
7	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
8	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
9	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
10	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
11	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
12	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
13	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
14	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
15	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
16	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
17	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
18	S N	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		

Font: Elaboració pròpia.