



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



UNIVERSITAT  
ROVIRA I VIRGILI

# **El Instituto-Escuela Rural: modelo organizativo y línea metodológica para el País Valencià**

**Trabajo Final de Máster Educación en Territorios Rurales  
Curso 2020-2021**

Alumno: Manuel Marco Ibáñez

Tutora del TFM: Dra. Roser Boix Tomás

*Agradecimientos,  
Este TFM no lo podría haber llevado a cabo  
sin el apoyo incondicional de mi familia  
y sin la confianza depositada y motivación constante  
de mi tutora, la Dra. Roser Boix Tomás.*

# ÍNDICE

1.- RESUMEN.....	4
2.- JUSTIFICACIÓN E INTERÉS EN LA PROPUESTA.....	5
3.- MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL.....	6
3.1.- Conceptualización de <i>rural</i> .....	6
3.2.- Definición de Escuela Rural / Educación en el medio rural.....	7
3.3.- Diferentes modelos de organización de la educación en el medio rural.....	8
3.4.- El primer Instituto-Escuela.....	10
4.- OBJETIVOS.....	18
5.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	18
5.1.- Vaciado de los instrumentos de recogida de datos e interpretación de los resultados.....	23
6.- CONCLUSIONES.....	29
6.1.- Diseñar una línea metodológica para el modelo de Instituto-Escuela Rural del País Valencià.....	30
6.1.1.- Justificación de la propuesta.....	30
6.2.- Definición y organización del Instituto-Escuela Rural del País Valencià.....	31
6.3.- Proyecto Educativo del Instituto-Escuela Rural del País Valencià.....	33
6.4.- Línea metodológica del Instituto-Escuela Rural del País Valencià.....	34
7.- BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	43
8.- ANEXOS.....	46

## 1.- RESUMEN

**Resumen:** El Instituto-Escuela, creado en Madrid hace un siglo, nació con la intención de solucionar los problemas existentes, en aquel momento, con la segunda enseñanza, hoy Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Criticado por los sectores más clasistas y tradicionales a nivel social y educativo, se basó en las corrientes renovadoras europeas del momento, primando la evolución natural del alumno, un modelo pedagógico predominantemente práctico, nada memorístico y una evaluación cualitativa y formadora. Abolido por los golpistas de 1936, este proyecto estaba llamado a ser el germen de la renovación que la segunda enseñanza española necesitaba, y por extensión, el resto del sistema educativo.

La continuidad metodológica en sus enseñanzas, disponer de un plan de estudios estable, así como los buenos resultados obtenidos, permiten trasladar en el tiempo y en el contexto territorial, por qué no, esta idea de modelo e implementarlo en el medio rural valenciano. Es por eso por lo que este trabajo propone desarrollar este modelo pedagógico en lo que he llamado el Instituto-Escuela Rural del País Valencià.

Palabras clave: Instituto-Escuela, rural, innovación, metodología, ámbitos.

**Resum:** L'Institut-Escola, creat a Madrid fa un segle, va néixer amb la intenció de solucionar els problemes existents, en aquest moment, amb l'ensenyament secundari, avui Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. Criticada pels sectors més classistes i tradicionals a nivell social i educatiu, es va basar en els corrents renovadors europeus del moment, primant l'evolució natural de l'alumne, un model pedagògic predominantment pràctic, res memorístic i una avaluació qualitativa i formadora. Abolit pels colpistes de 1936, aquest projecte estava cridat a ser el germen de la renovació que l'ensenyament secundari espanyol necessitava, i per extensió, la resta del sistema educatiu.

La continuïtat metodològica als ensenyaments, disposar d'un pla d'estudis estable, així com els bons resultats obtinguts, permeten traslladar en el temps i en el context territorial, per què no, aquesta idea de model i implementar-ho en el medi rural valencià. És per això que aquest treball proposa desenvolupar aquest model pedagògic en el que he anomenat l'Institut-Escola Rural de País Valencià.

Paraules clau: Institut-Escola, rural, innovació, metodologia, àmbits.

**Abstract:** The High School- Primary School, created in Madrid a century ago, was born with the aim of solving the existing problems, at that time, with the Secondary Education (nowadays known as Compulsory Secondary Education and Pre-university Education). It was

criticized by the most classist and traditional classes at a social and educational level, and was based on the European renewal movements of the time, giving priority to the natural evolution of the student, a predominantly practical pedagogical model, with no memorization, and a qualitative and formative evaluation. It was abolished by the coup plotters of 1936, this project was called to be the seed of the renovation that the Spanish Secondary Education needed, and by extension, the rest of the educational system.

The methodological continuity in its teachings, the availability of a stable curriculum, as well as the good results obtained, allow it to transfer in time, and in the geographical context, this idea of the model and to apply it in the Valencian rural environment. That is the reason why this paper proposes to develop this pedagogical model in what I have called the High School - Rural Primary School of the Valencian Country.

Key words: High School- Primary School, Rural, innovation, methodology, scopes.

## **2.- JUSTIFICACIÓN E INTERÉS EN LA PROPUESTA**

La Historia de la Educación siempre ha sido un ámbito por el que he tenido interés desde que comencé mis estudios en la Diplomatura de Magisterio de Educación Primaria.

Considero que para entender el momento actual es necesario conocer el camino recorrido hasta llegar a donde estamos, y en educación ocurre lo mismo. El actual sistema educativo, y todo lo que ello conlleva, es herencia recibida de lo que ha venido siendo en la últimas décadas, y por lo que nos ocupa, en el último siglo en España.

Al mismo tiempo pienso que la educación en el medio rural se ha identificado históricamente con la escuela de educación infantil y primaria, y para continuar los estudios, en etapa obligatoria y postobligatoria, había que desplazarse fuera del propio territorio. Hecho que hacía más traumático, por qué no decirlo, la transición de la etapa primaria a la secundaria, el dejar un modelo educativo en el que prácticamente un mismo maestro impartía la mayor parte de las áreas con una atención más individualizada, e iniciar en un modelo en el que cada área es impartida por profesorado diferente y la carga lectiva es bastante superior que en la escuela. La transición era, y es, un gran obstáculo a salvar, pero el salir de tu pueblo a los 12 años para recibir clase en la capital de comarca puede llegar a crear cierto desarraigo con lo propio como es el pueblo.

Es por eso por lo que me surge la necesidad de investigar sobre lo que supuso este ensayo pedagógico, como fue el Instituto-Escuela, y si, hoy en día, este modelo ha servido de inspiración para implementarlo y cómo se está desarrollando. Este estudio me servirá para proponer un modelo organizativo y línea metodológica de Instituto-Escuela Rural en el País Valencià.

Un modelo de Instituto-Escuela Rural que permita crear un único equipo, un único currículum para la educación obligatoria, en definitiva un proyecto educativo contextualizado en el medio. Un proyecto que permita escolarizar a niños y niñas en el primer y segundo ciclo de educación infantil y que las dos etapas obligatorias siguientes bajo el paraguas de un único proyecto educativo. Este modelo permitiría evitar, en cierta manera, la despoblación del medio rural porque los niños, o las familias al completo, no tendrían que abandonar el pueblo para irse a otro lugar en el que poder proseguir los estudios obligatorios.

Pero... ¿por qué el modelo de Instituto-Escuela? Porque considero este proyecto pedagógico un hecho histórico, que de haber continuado en el tiempo, hubiese permitido revertir la penosa situación de la segunda enseñanza, hoy Educación Secundaria y Bachillerato, en nuestro país. Porque supuso una firme apuesta en cuanto a modelo pedagógico y a renovación educativa se refiere. Porque se inspiró en las grandes corrientes pedagógicas europeas del momento y porque establecía, aunque no siempre se consiguió, una continuidad en la forma de enseñar, al tiempo que el centro educativo se abría al entorno y se aprovechaba éste como recurso didáctico.

### **3.- MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL**

#### **3.1.- Conceptualización de *rural***

Conceptualizar lo *rural* resulta complejo, ya que, como señala Rubio (2020), no existe una única definición de territorio rural ni un criterio certero que permita delimitarlo, con respecto al medio urbano.

La ruralidad se puede abordar desde diferentes perspectivas, las dos más comúnmente utilizadas son, la social y la humana, siendo ésta última la que más se utiliza a la hora de conceptualizar qué es o no rural. El indicador más utilizado para definir la ruralidad es la densidad demográfica, aunque, como señala Trepát en el Atlas de la Nova Ruralitat de Catalunya (2009), el total de residentes de un territorio no coincide con el total de habitantes del mismo.

El indicador más utilizado para determinar como rural un territorio es el estadístico utilizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) al establecer como rural los municipios y zonas sin urbanizar que se encuentran por debajo de 10.000 habitantes (Trepát, 2009). Este autor, al mismo tiempo destaca que el número de habitantes, siguiendo el modelo de conceptualización del INE, es el indicador más utilizado porque es claro y fiable, frente a otros que resultan variables. Al mismo tiempo, hace referencia a otro concepto de rural, el utilizado por la perspectiva administrativa, la cual está influenciada por la Unión Europea al utilizar el desarrollo rural como referente para hablar de ruralidad.

La Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural, define el medio rural como "*el espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales*

*menores definido por las administraciones competentes que posean una población inferior a 30.000 habitantes y una densidad inferior a los 100 habitantes por km<sup>2</sup>.*

Históricamente se han utilizado cuatro variables, la baja densidad de población, la importancia de la economía agraria, la gran relación entre los habitantes y el propio medio, así como las fuertes relaciones sociales entre todos ellos al compartir el sentimiento de pertenencia a un colectivo pequeño (Sancho Comíns y Reinoso Moreno, 2012).

Por su parte, Rubio (2020), destaca que la ruralidad es poco homogénea. Utiliza cinco factores que permiten identificar lo rural: el primero de ellos hace referencia al componente poblacional, al ser grupos reducidos de población dispersados en un gran espacio; el segundo, el relacionado con valor ambiental y de respeto en el uso del territorio por parte de sus gentes; en tercer lugar, la economía agro-ganadera como modo principal de vida; el cuarto factor hace referencia a las relaciones sociales entre los vecinos y al alto grado de colaboración entre éstos; y por último, y no menos importante, el gran peso que tiene la identidad cultural, como las ferias, los mercados, las festividades...) en torno a la cual se articulan los cultivos y los ganados, entre otros.

Delimitar el territorio rural respecto al urbano también facilita la definición de ruralidad. Tradicionalmente lo rural se ha identificado con lo agrario, aunque esta perspectiva ha dejado de ser real gracias a las nuevas actividades que se desarrollan en el medio rural. Estos nuevos procesos y actividades se han visto impulsados por la postmodernidad, el desarrollo de las infraestructuras, así como de los medios de transporte y comunicación (Cortés, 2013) y (Rubio 2020).

Para ello Rubio (2020), utiliza el criterio poblacional (número de habitantes y densidad de población en un municipio) y el conjunto de cualidades que lleva implícito el territorio rural frente al urbano, como es la tranquilidad del pueblo, calidad ambiental, etc.

A partir de todo lo anterior se puede concluir que no existe una definición clara y consensuada por geógrafos, sociólogos y administraciones públicas de lo que es o no el territorio rural. Aunque no existe dicho consenso, todos ellos comparten criterios que permiten realizar una definición de lo rural, y que en cierta medida, utilizando una semántica u otra, todas sus definiciones se asemejan las unas a las otras.

### **3.2.- Definición de Escuela Rural / Educación en el medio rural**

La escuela rural es una escuela pública que presenta una señas de identidad propias y diferentes a las escuelas, llamadas, ordinarias. Estas señas de identidad son: la interacción entre el alumnado de diferentes niveles, la atención individualizada, la flexibilidad en la forma de trabajar, una metodología que potencia la autonomía, la responsabilidad, los hábitos de

trabajo, las habilidades y capacidades trabajadas y desarrolladas en la propia escuela rural (Duran, Geis y Payaró, 2021).

El aula multinivel es una característica pedagógica de este tipo de escuelas, al tiempo que presenta un gran abanico de posibilidades de aprendizaje y convivencia, pero con un alto nivel de complejidad, por lo que constituye un modelo de escuela el cual habría que exportar por sus beneficios contrastados en la calidad de la enseñanza (Duran, Geis y Payaró, 2021).

En este punto, no hay que olvidar que la escuela representa un servicio contextualizado, por lo que las variables socioculturales, demográficas y económicas afectan, y de que manera, a la actividad de la propia escuela en el medio en el que se encuentra. Aunque la escuela rural ha sufrido cambios en los últimos años, al igual que el propio medio, consigue erigirse como agente dinamizador en todos los sentidos del y en el contexto en el que se ubica (Rubio, 2020).

La escuela rural es, la escuela de las tres *p*, pública, de pueblo y pequeña, arraigada al territorio, que da vida al municipio, incluso, dinamizándolo, ayudando y contribuyendo a dinamizar el territorio y jugando un papel importante en el mantenimiento demográfico de las zonas en las que se encuentran estas escuelas (Duran, Geis y Payaró, 2021).

Después de citar cada una de las definiciones anteriores de escuela rural y a partir de mi experiencia de 11 años como maestro rural, entiendo **la escuela rural como una escuela pública, de pueblo, con identidad propia, contextualizada en el medio, influenciada por los cambios socioeconómicos, culturales y demográficos, en la que podemos encontrar grupos multigrado y que presenta flexibilidad en cuanto a la forma de trabajo y de organización, innovadora y con atención individualizada, favoreciendo el desarrollo de la autonomía y la creatividad del alumnado.**

### **3.3.- Diferentes modelos de organización de la educación en el medio rural**

Desde la instauración de la democracia en nuestro país, el Estado ha ido transfiriendo las competencias en materia educativa a cada Comunidad Autónoma de forma dispar. Este hecho ha provocado a lo largo de las últimas décadas que cada territorio organizara el sistema educativo en general, y el rural en particular, de una u otra forma.

En 1983 se publicó el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (BOE-A.1983-13484), lo que supuso crear las bases para el Programa de Educación Compensatoria desarrollando *“objetivos y actuaciones bien definidos que van desde la constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos hasta la realización de inversiones en obras y equipamientos, pasando por el estímulo de la permanencia del correspondiente profesorado, el establecimiento de campañas de alfabetización y cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados o la creación de específicas*

*modalidades de ayudas al estudio*". Dicho programa nació en pro de "zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente".

Los objetivos que planteaba este Real Decreto fueron los siguientes:

*"a) Constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado, con menos de tres unidades, que siendo incompletos impartan Educación General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza.*

*b) Incentivación de la continuidad del profesorado en centros docentes cuyas vacantes resultan de difícil provisión.*

*c) Establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados, a fin de proporcionarles formación ocupacional y completar la formación general recibida en Educación General Básica.*

*d) Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente, de acuerdo con las características de los alumnos.*

*e) Creación de modalidades específicas de ayudas al estudio.*

*f) Realización de inversiones en obras y equipamientos.*

*g) Otras acciones que resulten oportunas para cumplir los fines del programa".*

En cada territorio se implementaron acciones educativas a nivel de compensatoria, determinadas por el propio Ministerio de Educación y Ciencia, creando convenios con las Comunidades Autónomas con las competencias transferidas, así como con las Diputaciones Provinciales, los Ayuntamientos y otras entidades, siendo las Direcciones Provinciales de Educación y Ciencia las que propusieron las actuaciones necesarias.

Haciendo un recorrido histórico por las últimas cuatro décadas para ver cómo se ha desarrollado el modelo organizativo de la educación en el medio rural, encontramos:

**a) Colegio Rural Agrupado (CRA, 1986):** a lo largo de los primeros años de democracia, grupos de maestros organizaron diferentes encuentros en torno a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) como instrumentos para transformar la escuela pública y sacarla del letargo después de cuarenta años franquistas.

La publicación del Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre la constitución de los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, favoreció el desarrollo del modelo CRA en diferentes territorios, como por ejemplo Aragón y País Valencià.

En Aragón este Real Decreto supuso la creación del modelo CRA. El mapa del sistema educativo rural en este territorio se mantuvo igual hasta que se publicó la normativa que regula el funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria, al hacer referencia a los CRA en cuanto a los equipos didácticos y proyectos institucionales.

En el País Valencià, los CRA son agrupaciones escolares rurales constituidas por aularios ubicados en núcleos separados de poblaciones diferentes que, en conjunto, configuran un único centro. A efectos administrativos, el CRA tendrá un solo domicilio fiscal, coincidiendo con el de un aulario de los que lo integran, y una sola denominación específica.

La Conselleria de Cultura, Educació i Ciència declaró numerosas zonas del territorio valenciano como zona de acción preferente (ZAEP), a partir del *Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana* (Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1984) y del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Una de estas ZAEP se situó en la comarca castellonense del Alto Palancia, donde un grupo de maestros, junto con las familias y el apoyo de los Ayuntamientos, elaboraron un proyecto educativo para mitigar los efectos negativos de las concentraciones escolares llevadas a cabo en los años anteriores.

Nació así en septiembre de 1986, lo que más tarde se convirtió en el primer CRA del País Valencià, el Colegio Público de Unidades Dispersas de Azuébar, Chóvar y Sot de Ferrer.

Actualmente en el País Valencià hay 48 CRAs, de los cuales 7 se encuentran en la provincia de Alicante, 27 en la de Valencia y 14 en la de Castellón.

Once años más tarde, se publicó la Orden de 15 de mayo de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de educación infantil y primaria en la Comunidad Valenciana. En función del número de unidades resultantes de la agrupación, la organización de cada CRA es una u otra, afectando, principalmente a los órganos colegiados, así como a los recursos personales y económicos.

**b) Zona Escolar Rural (ZERs, 1988):** Catalunya es el único territorio que tiene implantado este modelo organizativo. Nació a partir de las diferentes reuniones de los maestros rurales con el objetivo de evitar su aislamiento y poder compartir experiencias. En el año 1987, después de un proceso de debate, los maestros del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC) aprobaron el documento "Proyecto de Zonas Escolares para la escuela rural" (Boix, 1995), en el cual quedó recogida la definición de ZER *"la Zona escolar abarca un conjunto de escuelas que por su situación geográfica, económica y cultural, se estructuran como un ente escolar propio. La Zona escolar es la unidad base de organización y dispone de recursos humanos y materiales propios, en relación con las características geográficas y las necesidades pedagógicas concretas de cada zona"*.

Este modelo permite que cada escuela que integra la ZER no pierda su identidad, sino que complementa a la de la propia ZER, constituyendo todos los maestros, ya sean itinerantes o no, un único claustro. Cada ZER cuenta con un consejo escolar de ZER, con representantes de toda la comunidad educativa

Además cuentan con un proyecto educativo de zona educativo y al mismo tiempo, éste, se adapta a cada escuela en el proyecto educativo de centro; a la vez que comparten el Reglamento de Régimen Interno, el Proyecto Lingüístico de Zona o el Plan de Acción Tutorial, entre otros.

Señalar que cada escuela tiene su equipo directivo y existe uno de ZER.

### 3.4.- El primer Instituto-Escuela

La fundación del Instituto-Escuela tuvo lugar a finales de 1918 en Madrid, convirtiéndose así en el tercer instituto de Madrid, llegando a convertirse en uno de los referentes más importantes de la reforma educativa de la Segunda República. El 10 de mayo de 1918 se publicó el Real Decreto por el que se creaba un Instituto-Escuela en Madrid.

Nació sin presupuesto asignado, siguiendo la estela de proyectos ideados por Castillejo y siendo el embrión del Instituto-Escuela la creación de los Grupos de Niños de la Residencia de Estudiantes en 1914 (Martínez, López-Ocón y Ossenbach, 2018). Aunque más tarde, se consiguieron varias aportaciones: *“dinero de los presupuestos del Estado, subvenciones procedentes de Ministerio de Instrucción Pública”* (Bañuelos, p. 192) y cuotas de las familias (Bañuelos, 1988).

La creación del primer Instituto-Escuela supuso un hito esencial en la historia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y su principal objetivo era el poder unificar la enseñanza primaria y secundaria. Su nombre fue elegido por un doble motivo, el instituto se encargaba de la enseñanza secundaria y la escuela servía para formar a los aspirantes de Magisterio Secundario. Así una misma institución intentaba solucionar un aspecto problemático hasta el momento, se desarrollaba un modelo formativo, intermedio, pedagógico y didáctico al mismo tiempo, para el futuro profesorado del Bachillerato y de Normales (Arroyo, 2018).

Durante los primeros años del siglo XX se observaba que la Enseñanza Secundaria en España presentaba serios problemas y su revisión era inaplazable. El ministro de Instrucción Pública del momento, el conde Romanones, planteó la renovación de esta etapa al igual que estaba ocurriendo en otros países europeos. Dicha renovación estaba centrada en la mejora de las instalaciones, la dotación de recursos científicos y didácticos con el fin de promover una enseñanza más experimental, incremento de las plantillas de profesores y dos cuestiones muy importantes que, más tarde el Instituto-Escuela también se planteó, el papel de los exámenes y los libros de texto. Los sectores más conservadores eran muy reacios a cualquier iniciativa de este tipo que viniera del grupo de profesores que abandonaron el sistema educativo porque no eran partidarios de la política educativa que se quería desarrollar en los inicios del siglo XIX.

Para solucionar toda esta problemática, a instancias de Santiago Alba, ministro de Instrucción Pública en 1918, se creó el Instituto-Escuela, concebido como un centro experimental donde desarrollar un modelo de reforma educativa y de formación del nuevo profesorado. Las dos condiciones que se le atribuyeron fueron: libertad de acción y que tuviera continuidad en el tiempo para así poder evaluar sus resultados, así como revisar su práctica pedagógica para comprobar su idoneidad. Es por esta última condición por la que se creó bajo la tutela de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Sin instalaciones propias durante los primeros años y siempre teniendo presente el carácter de provisionalidad y de pequeño ensayo acuñado por Castillejo, ya en 1915, la Residencia de Estudiantes se trasladó a la calle Pinar de Madrid. En los años siguientes se realizaría un traslado progresivo hasta alojar a 28 residentes internos y 22 externos en 1917.

Durante el 1915 se fundó el grupo femenino, más conocido como la Residencia de Señoritas. Esta residencia estaba dirigida por María de Maeztu. Aunque el grupo de niños y niñas recibían formación en grupos separados, el objetivo que perseguía la Junta era la coeducación, pero las limitaciones económicas y otras circunstancias obligaron a la segregación (Martínez, López-Ocón y Ossenbach, 2018).

Pero no fue hasta octubre de 1918 cuando se culminó el proyecto de la Junta, abrir el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza, con 174 alumnos. En el Real Decreto de creación de 10 de mayo de 1918 se señala que *“El Instituto-Escuela queda definido como laboratorio, dedicado a iniciar a escala modesta la reforma educativa de España, dentro de los cauces oficiales, pero con cierta autonomía”* (Martínez, López-Ocón y Ossenbach, 2018, p. 58).

Esta institución, junto con la Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas fueron las líneas de trabajo de la JAE para transformar España a nivel educativo.

La Residencia de Estudiantes tenía por objetivo complementar las limitaciones del sistema universitario español, como por ejemplo las prácticas en el laboratorio, idiomas modernos o la educación física. Para no enfrentarse a la universidad no impartían clase, pero sí desarrollaban un gran programa de conferencias internacionales y monográficos. Así, fijando toda su actividad en la educación, la Junta pretendía renovar tanto la formación como los propios centros. Todo recurso personal y material era aprovechado por los responsables de la iniciativa: por ejemplo, los niños recibían clases de mecanografía y taquigrafía aprovechando la biblioteca de la Residencia, y realizaban lecturas tuteladas por responsables de la institución.

El Instituto-Escuela desarrolló varias innovaciones a cargo de Castillejo, entre las que cabe destacar, la de promover la formación continua del profesorado. De esta forma la Junta enviaba a parte del profesorado, en condición de pensionado, hoy becado, a Francia, Inglaterra o Alemania, a formarse en escuelas extranjeras después de pasar dos años de docencia en el propio Instituto-Escuela, para, posteriormente, aplicar los métodos pedagógicos más modernos en sus clases e integrarlos en seminarios pedagógicos con un profesor que los visitaba cuando impartían clases, al tiempo que también se facilitaba al profesorado investigar y desarrollar sus capacidades.

El Instituto-Escuela estuvo basado en tres pilares fundamentales: un plan de estudios propio, una pedagogía innovadora y un cuerpo docente que trabajara coordinadamente, su ideal era conseguir una formación integral (Palacios Bañuelos, 1988).

- **Plan de estudios**

El plan de estudios, cíclico y con una enseñanza basada en la acción, fue aprobado por Real Decreto el 10 de julio de 1918, estableciéndose qué materias se estudiaban en cada curso y el tiempo semanal (Bañuelos, 1988). En él se establecía el total de grados, un total de 9, de los cuales los seis superiores correspondían a la segunda enseñanza y los tres inferiores a la sección preparatoria, de manera que existiera una continuidad, aplicando los mismos principios pedagógicos, y coherencia de los contenidos de las programaciones de cada materia, entre ambas secciones, aunque resultó complicado. Fue difícil conseguirlo por diferentes motivos, por la separación entre ambas enseñanzas y por el exceso de trabajo del profesorado, entre otros.

Las enseñanzas, ejercicios y prácticas para la sección preparatoria eran, entre otras: Lengua Castellana, Geografía, elementos de Ciencias Naturales, cálculo, excursiones, visitas a museos y lugares de interés, Música y canto o juegos (Art. 4º del Reglamento del Instituto-Escuela). Por su parte, a lo largo de los seis grados de la segunda enseñanza, destaca, además de las anteriores: Laboratorio, estudio en la escuela, Gimnasia, Latín, Inglés, Alemán, Física y Química, trabajos manuales, Dibujo, Psicología y lógica. La elección de materias se realizaba de forma conjunta entre profesorado y la familia del alumno en cuestión, teniendo en cuenta sus intereses personales.

Un aspecto importante a destacar era el referente a la ratio, quedando establecido a un máximo de 30 alumnos por clase. En caso de superarla, se dividía la clase en grupos y se hacían más homogéneos los grupos para aprovechar la clase. En cambio, en los talleres, el grupo no podía exceder de 15 alumnos, de lo contrario se entendía que no se les podía atender al mismo tiempo.

Al ser una institución pensada para las élites, durante los primeros diez días del mes de octubre, al inicio de cada curso, se realizaba un reconocimiento, tanto médico como pedagógico, al alumnado inscrito para constatar cuáles no reunían las condiciones necesarias de normalidad a nivel de salud y desarrollo.

A lo largo del curso escolar, en tres ocasiones (inicio, comienzos de enero y después de Pascua de Resurrección), se valoraba la graduación, el nivel curricular de cada alumno para, bien quedarse en el nivel que estaba, pasar a un grado superior o bajar a uno inferior. Esta decisión era tomada por todo el profesorado que impartía enseñanzas a ese alumno.

Otro elemento a señalar era el papel de las familias. Era intención del Instituto-Escuela promover la máxima comunicación con éstas para conseguir un alto grado de cooperación escuela-hogar, así como trasladarles periódicamente información relativa a la conducta y trabajo de los alumnos.

- **La Metodología Didáctica**

El método de enseñanza estaba basado en conseguir el máximo aprendizaje autónomo por parte del alumnado, y para desarrollarlo, los elementos clave fueron el diálogo continuo alumno-profesor, la observación directa de las cosas, la comprensión y reflexión, el razonamiento y la experimentación. La institución pretendía conseguir una educación más comprensiva, reflexiva y autónoma, para que el alumno aprendiera actuando (Martínez, 2018).

El carácter práctico de este método, conocido como "*Learning by doing*" (Bañuelos, 1988, p. 241), aprender haciendo, confirió al Instituto-Escuela una pedagogía propia, extendida a partir de 1910. De la metodología de este proyecto pedagógico, un aspecto destacable fue, por una parte, la supresión de los exámenes, y por otra la eliminación de los libros de texto.

La supresión de los exámenes como elemento de evaluación no estuvo exento de polémica y fue criticado por los detractores de la institución. El Instituto-Escuela eliminó el hecho de que una materia se superaba al aprobar el examen de final de curso, a imagen y semejanza de cómo se hacía en institutos oficiales. Por contra, estableció lo que se ha venido llamando hasta la actualidad, evaluación continua. En su plan de estudios, la institución abogaba porque se realizaran tres evaluaciones, permitiendo al profesorado valorar el progreso de los alumnos a partir de sus ejercicios diarios, de sus intervenciones en el aula, de sus cuadernos o de las prácticas de laboratorio (Martínez, 2018).

La eliminación de los manuales o libros de texto se consideró oportuno por varios motivos, porque se mecanizaba el trabajo en clase con su utilización, porque, según María de Maeztu, conducía a la servidumbre del pensamiento, limitaba la libre espontaneidad del alumno y porque la felicidad del niño se conseguía cuando él creaba (Bañuelos, 1988). Otro motivo más por el que se decidió prescindir de estos materiales era porque respondían a los intereses económicos de los catedráticos, quienes los escribían para completar su sueldo.

Las clases tenían como objetivo hacer pensar a los alumnos a partir de un método activo con exposiciones, conversaciones y experimentación con una gran participación por parte de los alumnos, para así que éstos alcanzaran el nivel de conocimientos establecidos por cada profesor. Las explicaciones en el aula, en los laboratorios, en las excursiones y en las visitas a museos (Martínez, 2018) eran recogidas en forma de notas y de resúmenes por los alumnos en cuadernos, acompañados de dibujos, para así, de esta manera, obligar a los alumnos a un trabajo más personalizado (Bañuelos, 1988). Los llamados *cuadernos de resúmenes* se convirtieron en un instrumento didáctico muy valorado por la institución, al tiempo que junto con las prácticas, favorecían un mayor grado de autonomía en el pensamiento y en el estudio.

Otro tipo de libros, los de lectura, fueron los que configuraron la Biblioteca Infantil, y los que los alumnos se podían llevar a casa para leer.

Aspecto importante a destacar fue el rechazo de las familias cuando desde el Instituto-Escuela, tras la valoración final del curso, se observó falta de tiempo durante las clases y se propuso enviar tareas para casa a los alumnos. Las familias no lo encontraban muy acertado, y sí excesivo, dedicar más tiempo en casa a las tareas después de una jornada escolar de siete horas diarias (Bañuelos, 1988).

- **Profesorado**

Los profesores que se comprometieron con el proyecto del Instituto-Escuela formaban parte del cuerpo de catedráticos de Enseñanza Secundaria. Fueron seleccionados por la JAE por sus méritos, al tiempo que el hecho de colaborar con las instituciones dirigidas por la JAE (Laboratorios científicos, Centro de Estudios Históricos...) los convirtió en el nuevo tipo de profesor-científico. Se responsabilizaron, de las tareas docentes y también de formar a los profesores aspirantes al Magisterio Secundario, ya que ésta última tarea había sido uno de los cometidos más importantes que se había marcado la ILE a la hora de afrontar la reforma educativa (Martínez, 2018).

Para formar parte de la selección de catedráticos se debía realizar una solicitud, acompañada de un currículum, aunque éste se podía complementar con una entrevista si el órgano de selección lo consideraba necesario.

El hecho de que la JAE se encargara de la selección del profesorado no estuvo ausente de discrepancias y fueron varios interesados en el proceso los que las manifestaron. Dicho proceso de selección provocó cierto *“interés entre el profesorado oficial porque el proyecto resultaba atractivo”* (ILE, 2018, p. 311) ya que ofrecía ventajas económicas y residencia en la capital. Los profesores catedráticos tenían salario oficial, un sueldo mensual, en función del destino de procedencia y de la antigüedad, y un complemento asignado por la JAE para todo aquel profesor que realizara investigaciones en los laboratorios de la JAE.

El periodo de formación de los aspirantes al Instituto-Escuela estaba dividido en dos partes: la primera, en España, con una duración de dos años y la siguiente, en el extranjero en condición de pensionado, para todo aquel que hubiese *“mostrado aptitud y vocación, y pudieran mostrar en sus cuadernos de notas, investigaciones de Laboratorio, programas, resúmenes... que habían obtenido fruto”* (ILE, 2018, p. 373).

Por su parte, el plan de trabajo estaba configurado por cinco ámbitos (ILE, 2018):

- 1.- Prácticas de enseñanza en horario de media jornada, impartiendo una materia a un grupo determinado con la supervisión de un catedrático. La preparación de las clases para el grupo conllevaba la elaboración de un programa en el que se establecieran los conocimientos y las ideas que el aspirante quería desarrollar con los niños. Además, después de impartir la clase, debían realizar una observaciones sobre los resultados obtenidos.

2.- Prácticas de “*colaboración en la obra general educativa de la escuela*” (ILE, 2018, p. 375). Estas prácticas se llevaban a cabo, principalmente, en las excursiones, salidas al medio o en los juegos que se programaban.

3.- Preparación científica, en los Laboratorios de la JAE, en la especialidad que cada aspirante eligiera. A cada aspirante se le asignaba un tema sobre el que debía investigar, podía colaborar en investigaciones ya emprendidas y se completaba este ámbito con la lectura de revistas y libros.

4.- Estudios pedagógicos y filosóficos, lo que incluía asistir a clases de Filosofía y Pedagogía de la mano de Cossío, lectura de libros sobre educación, filosofía y psicología, y la participación en reuniones cuyo objetivo era comentar y orientar las lecturas realizadas.

5.- Finalmente, el estudio de idiomas, a elegir entre el francés, el alemán y el inglés. Esta enseñanza la recibían de profesores nativos para así no presentar dificultad alguna en la lectura de las lenguas.

La Segunda República implantó la coeducación, lo que permitió que las dos sedes del Instituto-Escuela fueran mixtas. Este gobierno decidió extender el modelo puesto en marcha por la JAE y la ILE a otros territorios del país: a Barcelona en 1931, a Valencia en 1932 y a Sevilla en 1933, pero es importante destacar que la situación provocada por la crisis económica y social no dejaban mucha capacidad de continuar con el modelo de enseñanza, además porque había sido pensado como una educación elitista. El 2 de marzo de 1932, por Decreto, firmado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del momento, Fernando de los Ríos, se crearon los Patronatos de Cultura de estas ciudades y los Institutos-Escuelas (Bañuelos, 1988).

El Instituto-Escuela, durante los años republicanos, no sufrió ninguna mejora sustancial y continuó con sus planes de formación de profesores, aunque fuera del sistema oficial, ya que el Ministerio tenía diseñados otros planes para la formación y selección del profesorado, que consistían en la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los recién licenciados (Arroyo, 2018).

Aunque el golpe de estado de 1936 y la posterior Guerra Civil aniquilaron, casi por completo, el modelo desarrollado por el Instituto-Escuela, la ILE y sus ideales, profesores que habían formado parte de la institución participaron, durante los años bélicos, en la puesta en marcha de los Institutos Obreros para que los hijos de los obreros pudieran obtener el título de Bachillerato. Los locales del Instituto-Escuela se convertirían en los Institutos Ramiro de Maeztu e Isabel la Católica, a partir de la legislación que afectaba a la desaparición de la ILE (Bañuelos, p. 276 1988).

El 2 de marzo de 1932, mediante decreto firmado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Fernando de los Ríos, se creaba el Instituto-Escuela de Valencia, siguiendo el modelo desarrollado en Madrid catorce años atrás. Se ubicó en el colegio de San José, al contar

con amplios locales, espacio que compartía con la Escuela Normal. El 26 de marzo de ese mismo año el centro comenzó su actividad, anunciando un concurso para la selección del profesorado y otro para los alumnos y así poder realizar un curso preparatorio. Este curso preparatorio, que se inició el 9 de mayo de 1932, sirvió para orientar al alumnado en los métodos y procedimientos didácticos que utilizarían el curso siguiente en primer de bachillerato.

El objetivo del centro era “*hacer posible la mejora de la segunda enseñanza y extender los métodos y los planes*” (Mayordomo, p. 303, 2018) tal y como se estaba haciendo en el centro madrileño. El nuevo centro estaba amparado por el Patronato de la ciudad, creado escasos cuatro meses antes. Dicho Patronato se encargó de crear un Reglamento para el día a día en el Instituto-Escuela, así como de gestionar los proyectos, las inversiones... El Claustro del Patronato tuvo las competencias relacionadas con el calendario escolar, los horarios, y las propuestas pedagógicas.

El horario escolar del centro era, de lunes a viernes, de siete horas diarias y los sábados de cuatro horas. El Instituto-Escuela estaba organizado en diferentes niveles educativos, por una parte el grado de primaria, formado por la escuela normal y por la escuela diferencial, y por otra el grado secundario o bachillerato, que tenía como objetivo formar al alumnado para iniciar los estudios universitarios.

El centro valenciano se inspiró en los ideales promovidos por la Escuela Nueva y por la Institución Libre de Enseñanza. La propuesta del Instituto-Escuela de Valencia defendía y ofrecía:

- una planificación del trabajo didáctico cuidada y la mejora en la preparación del profesorado,
- una metodología fundamentada en el principio de la creatividad, la observación y en la aplicación,
- un aprendizaje significativo, de manera que los conocimientos adquiridos por el alumnado tuvieran una utilidad posterior,
- un programa de estudios más completo y con mayor nivel de diversificación, que integrara el juego, la música, el trabajo manual, la gimnasia, el dibujo y el conocimiento de las lenguas modernas,
- la coeducación como aspecto particular,
- y un nivel de convivencia profesorado-alumnado alto.

La educación integral fue una de las señas característica del modelo Instituto-Escuela, y por su parte, el de Valencia también tuvo su importancia para conseguir desarrollar al máximo la personalidad del alumnado. Es por eso por lo que las actividades extraescolares y complementarias se convirtieron en un elemento más para conseguir dicho desarrollo. Estas actividades estaban organizadas por el profesorado y los alumnos, que cogestionadas por la

“*Sociedad Cooperativa de Excursiones*” (Mayordomo, p. 307, 2018). Algunas de las actividades que se realizaron fueron: viaje al Museo de Ciencias Naturales de Onda, a los astilleros de Levante en el puerto de Valencia, a las ciudades de Xàtiva y Alcoi o al Monasterio de Sant Miquel, entre otras.

Si por algo se caracterizó el Instituto-Escuela de Valencia fue por implantar una escuela unificada, esto es: establecer dos niveles de enseñanza, la primaria y la secundaria o bachillerato, lo que favorecía una mayor continuidad entre ambos niveles (Institución Libre de Enseñanza - Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2018).

Otro aspecto singular del centro valenciano fueron las colonias de verano en Burjassot. Estas colonias eran una extensión educativa, de carácter gratuito, y cuyo objetivo era desarrollar la cultura general para el pueblo. De las actividades que se realizaron, cabe destacar: obras de teatro, exposiciones, etc., creando, en todo momento, comunidad educativa.

El final de este centro valenciano llegó con la Orden Ministerial de 5 de agosto de 1939 y con otra más tarde, el 20 de noviembre. Se ponía fin, sin argumento alguno, a una experiencia pedagógica, junto a otras en territorio valenciano, que persiguieron formar integralmente a los ciudadanos de futuro.

## **4.- OBJETIVOS**

Con este Trabajo Final de Máster (TFM) me planteo diferentes preguntas y objetivos que me permitan elaborar una propuesta de línea metodológica para el Instituto-Escuela rural en el País Valencià.

- ¿Existe el modelo Instituto-Escuela en otros territorios en España?
- ¿Es posible crear e implementar el modelo Instituto-Escuela rural en el País Valencià?

A partir de estas preguntas, los objetivos que me propongo son los siguientes:

- Conocer y analizar la organización del modelo de Instituto-Escuela en España.
- Conocer la línea metodológica del Instituto-Escuela.
- Proponer un modelo organizativo y una línea metodológica del Instituto-Escuela rural en el País Valencià.

Para concretar el estudio del TFM, los objetivos específicos que me planteo son:

- Comparar la organización de modelo de Instituto-Escuela en diferentes territorios.
- Diseñar una línea metodológica para el modelo de Instituto-Escuela rural del País Valencià.

## 5.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación que he llevado a cabo, me ha permitido realizar una interpretación detallada de cada una de las cuatro realidades analizadas sin tener valoraciones preestablecidas, siendo este paradigma, el interpretativo, un modo o perspectiva de concebir la realidad. Este paradigma no persigue establecer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos, sino elaborar una descripción ideográfica amplia que permita identificar el objeto de estudio como un objeto individual. Partir de lo general hasta llegar a lo concreto, ese ha sido el camino que he seguido. Iniciar el camino de la investigación desde el principio, teniendo presente el primer Instituto-Escuela creado en España hace un siglo, analizando cómo surgió, cuáles fueron sus objetivos, los obstáculos que salvó, la organización interna, la metodología empleada, entre otras aspectos, hasta situar ese modelo educativo en cuatro realidades de nuestro entorno que lo desarrollan. Cuatro realidades dispares en cuanto a contexto geográfico, social y normativo.

Entiendo el estudio de casos como el análisis de una situación real, con una recogida descriptiva de información del estado de la cuestión, a partir de la cual se facilita la creación de un marco sobre el que trabajar, interpretando todos los datos obtenidos.

En el caso que nos ocupa, la recogida de información se ha realizado desde una doble perspectiva, la cualitativa y la cuantitativa, prevaleciendo la primera. La metodología cuantitativa, utilizada en las ciencias empíricas, se centra en factores observables, los cuales son susceptibles de cuantificar, al tiempo que desarrolla un análisis de datos por medio de la estadística. Dicha metodología ha estado presente en mi investigación en el cuestionario utilizado para conocer la realidad de cada uno de los cuatro centros seleccionados, por medio de la escala de Likert. De esta manera, y en combinación con la metodología cualitativa, he podido conocer el grado de valoración para las cuestiones planteadas.

Por su parte, la cualitativa, es definida por Blasco y Pérez (2007) como el tipo de investigación que estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Otros autores como Taylor y Bogdan (2000) la entienden como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Una tercera conceptualización de este tipo de investigación es la establecida por Rodríguez et al. (1996), y se refiere a esta como el estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

A partir de estas tres definiciones, adopto para mi investigación la que establece Blasco y Pérez, no porque sea la más actual, sino porque analizándola creo que es la que mejor se adapta a la realidad investigada. Es decir, se estudia una realidad contextualizada a nivel de territorio, de

factores socioeconómicos, culturales y legislativos, unas realidades que comparten la fundamentación del modelo pedagógico del Instituto-Escuela, y a partir de dicho estudio se obtiene información cualitativa, principalmente.

Uno de los problemas con los que este tipo de investigación se encuentra es con la falta de validez aparente que tiene, ya que generalizar los criterios de investigación y los resultados obtenidos no siempre son aceptados por la comunidad científica (Castillo y Vázquez, 2003), por lo que, desde la propia comunidad, se considera que se utilicen otros criterios más alineados con los propósitos y fines que el paradigma representa. En este caso, no pretendo generalizar el proceso de creación de los Instituto-Escuela, ni la existencia o no de un único proyecto educativo en cada centro, así como la metodología utilizada en estos centros, sino que el estudio de casos que he desarrollado me ha permitido conocer la realidad de estos cuatro centros en tres territorios diferentes, Aragón, Catalunya y País Valencià.

Por su parte, mi investigación incluye todos los centros aragoneses, catalanes y valencianos que funcionan bajo la idea del modelo pedagógico de Instituto-Escuela, sin tener en cuenta la denominación específica de cada territorio ni la propia organización del centro tipo. Esto es un total de 46 centros distribuidos territorialmente de la siguiente forma: 18 centros públicos integrados en Aragón<sup>1</sup>, 26 *instituts-escola* en Catalunya<sup>2</sup> y 2 centros en el País Valencià<sup>3</sup>, un institut-escola CEIP y un CRA Institut-Escola.

A partir de esta población, la muestra es intencional, porque se escogen estos cuatro centros por varias razones: la primera, porque se trata de las Comunidades Autónomas en las que se está desarrollando el modelo de Instituto-Escuela, y la segunda, es que se añade el País Valencià porque la propuesta va dirigida a este territorio y para que dicha muestra sea más amplia. De los 100 docentes que componen los cuatro centros, han participado en el cuestionario el 33%. Los centros para realizar mi investigación son los siguientes:

- CEIP Benabarre, en Benabarre (Huesca): es un centro que cuenta con el segundo ciclo de Educación Infantil, la etapa de Educación Primaria y el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Participa en programas como el de Lenguas Propias de Aragón (catalán) y el programa de Bilingüismo (inglés), entre otros.

- Institut-Escola Corbatera, en Cornudella de Montsant (Tarragona): es un centro de nueva creación, que comenzó a funcionar como Instituto-Escuela el pasado curso 2019-2020, fruto de la fusión entre La Escola Dr. Piñol i Aguadé i del Institut Monsant de Cornudella de Montsant, aunque

---

1 Centros Públicos Integrados de Aragón, Educaragon – Gobierno de Aragón, <https://educa.aragon.es/documents/20126/315919/1+DATOS+CENTROS+INTEGRADOS.pdf/6836b3bf-c829-8a12-b55b-3d4d66afa8fc?t=1565682701868>

2 Instuts-Escola de Catalunya, Departament d'Educació - Generalitat de Catalunya, <http://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/tipus-centres/institut-escola/>

3 Instituts-Escola del País Valencià, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport – Generalitat Valenciana, <https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>

tiene una dilatada trayectoria como centro educativo de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. Este centro trabaja conjuntamente con la ZER Montsant-Serra de Prades y comparte objetivos pedagógicos.

- CRA del Penyagolosa Institut-Escola, en Atzeneta del Maestrat (Castellón): este centro está formado por tres Aularios de los municipios de Atzeneta, Les Useres y Vistabella. Cuentan con el programa experimental del Aula de 2 años de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana en el Aulario de Atzeneta. En este mismo Aulario se atiende al alumnado de 1º de la ESO del CRA. Este curso escolar 2020-2021 es el primer curso que está funcionando como Institut-Escola.

- Institut-Escola CEIP Francesc Carròs, en La Font d'En Carròs (Valencia): es un centro con alumnado de Educación Infantil (2º ciclo) hasta alumnado de ESO, concretamente hasta primer curso de esta etapa. Participa en diferentes programas como el ser Centro Educativo Promotor de la Actividad Física y el Deporte CEPAFE, dependiente de la Conselleria d'Educació. El próximo curso escolar podrán disfrutar de su nuevo centro recientemente construido.

A continuación se especifica la situación geográfica de cada uno de los cuatro centros seleccionados.



Infografía 1: Situación geográfica de los cuatro centros seleccionados. Elaboración propia. Fte mapa: Wikipedia.

Dicha muestra representa un 9% del total del universo. Pero, ¿por qué estos cuatro centros de estos tres territorios y no otros? Los criterios establecidos para la elección de los territorios y los centros para realizar el estudio de casos, son los siguientes:

- el valor socio-histórico del territorio en el campo de estudio y trabajo de la escuela rural y la educación en el medio rural,

- el enclave socio-demográfico del centro educativo,

- y la experiencia en la implementación del modelo Instituto-Escuela.

Estos tres criterios han sido los utilizados para determinar la elección de los territorios y de los centros, destacando que el tercero es particular en cuando a los centros seleccionados en el País Valencià. Esta particularidad se justifica desde la heterogeneidad de los centros, ya que los criterios se adaptan en función de las necesidades. La experiencia de los centros elegidos en la implementación del modelo Instituto-Escuela en Aragón y Catalunya es una realidad mientras que los dos centros seleccionados en el País Valencià es más escasa. Esto es debido a que éstos dos últimos han desarrollado este tipo de organización desde el presente curso escolar. Además, al tener como objetivo desarrollar una propuesta organizativa y de línea metodológica para el Instituto-Escuela Rural en el País Valencià, contar con los dos únicos centro de éste territorio lo he considerado positivo.

El siguiente paso en la investigación, y una vez establecidos los criterios para elegir la muestra, ha sido la elección del instrumento de recogida de información. Tras analizar algunos instrumentos como la entrevista, el cuestionario o el trabajo de campo y teniendo en cuenta la situación derivada de la pandemia de la COVID-19, concluí que el cuestionario, versión digital, era el instrumento que mejor se ajustaba al contexto. El cuestionario contiene preguntas cerradas, abiertas y de elección múltiple, además de presentar preguntas de valoración siguiendo la estructura de la Escala de Likert. Para la estructura del instrumento se tuvo en cuenta aspectos como: identificación del centro al que se pertenece y qué cargo desempeña en el centro, así como con qué etapas educativas cuenta el centro, en primer lugar; después se pregunta sobre el proceso de creación del centro, para dejar paso al proyecto educativo, es decir, si existe un proyecto unificado en el centro o se dispone uno para infantil-primaria y otro para secundaria, forma de trabajar en cada una de las etapas, qué estrategias didácticas, materiales y recursos se utilizan, las coordinaciones que se llevan a cabo; los planes, los programas y los proyectos que pueda estar desarrollando o que participe el centro; y finalmente, la participación de la Comunidad Educativa y la evaluación (tipos e instrumentos). Cuenta con 42 preguntas, agrupadas todas ellas en los bloques citados anteriormente, totalmente anónimo y con un tiempo de respuesta entre 10 y 15 minutos, aproximadamente. El cuestionario (ver ANEXO I) fue respondido durante la segunda quincena del mes de mayo y durante todo el mes de junio, siendo el número total de respuestas de 33<sup>4</sup>.

Durante todo el proceso de investigación se ha mantenido la confidencialidad de las respuestas obtenidas en el cuestionario, aunque se trata de respuestas anónimas. Los datos obtenidos han sido tratados cumpliendo los principios que establece la Universidad de Barcelona en el año 2018, a través del Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas de la Universidad de Barcelona. Los 4 centros que han participado en el cuestionario han sido informados de forma escrita del objetivo de este TFM.

---

4 Número de respuestas - Cuestionario TFM: CPI Benabarre (1 respuesta), Instituto-Escuela CEIP Francesc Carròs (4 respuestas), Institut-Escola Corbatera (2 respuestas) y CRA del Penyagolosa Institut-Escola (26 respuestas).

## 5.1.- Vaciado de los instrumentos de recogida de datos e interpretación de los resultados

El centro más participativo en el cuestionario ha sido el CRA del Penyagolosa, seguido del Institut-Escola CEIP Francesc Carrós, con un porcentaje del 79% y del 12%, respectivamente. Por su parte los centros Institut-Escola Corbatera y el CPI Benabarre han sido los menos participativos, tal y como se observa en la gráfica Pregunta 1. El cuestionario ha sido respondido únicamente por docentes (Pregunta 2). La mayor parte que ha respondido al cuestionario han sido tutores/as, casi tres cuartas partes del total, poco más de una cuarta parte lo han hecho docentes con responsabilidades de coordinadores de equipo docente, TIC... y en menor media miembros del equipo directo, concretamente un 9%, como se observa en la gráfica Pregunta 3.

En las respuestas podemos observar que los centros seleccionados cuentan con alumnado escolarizado en las etapas de Educación Infantil (2º ciclo), Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), predominando el primer ciclo sobre el segundo, con un 23% frente a un 3%. Otro hecho destacable es la casi inexistencia del primer ciclo de Educación Infantil en estos cuatro centros, como se observa en la Pregunta 4. Este hecho es uno de los motivos por los que, en mi propuesta de Instituto-Escuela Rural para el País Valencià, considero necesario desarrollar esta parte de la etapa de Educación Infantil.

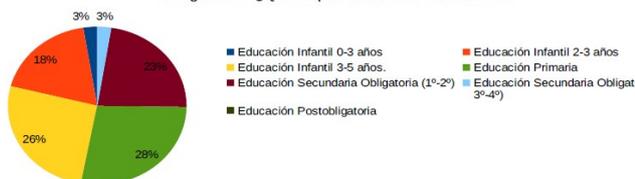
Pregunta 1.- ¿De qué centro, de los que aparecen a continuación, forma parte?



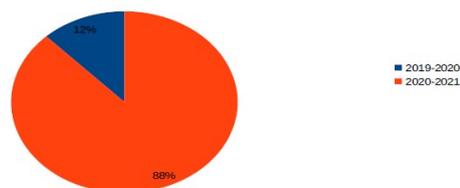
Pregunta 3.- Si en la pregunta anterior ha marcado la opción Docente, indique qué función desempeña, de lo contrario NO es necesario que responda a esta pregunta.



Pregunta 4.- ¿Qué etapas-niveles tiene tu centro?



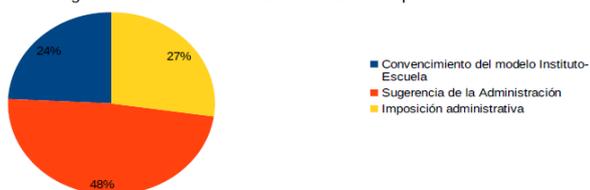
Pregunta 5.- ¿En qué año comenzaron a ser Instituto-Escuela, Centro Integrado...?



Si nos fijamos en la gráfica de la Pregunta 5, podemos observar que el tiempo que cada uno de los centros están implementando el modelo pedagógico de Instituto-Escuela es muy parecido, desde el curso 2019-2020 unos y otros desde el presente curso. Además, el proceso de creación de los centros fue por sugerencia de la Administración y por imposición administrativa, siendo estas dos opciones las mayoritarias con un 76% frente a la creación por convencimiento del modelo, con poco menos del 25%, tal y como se puede observar en la gráfica de la Pregunta 6.

En relación al proceso de creación, encontramos la gráfica de la Pregunta 7, la cual también hace referencia concretamente a si hubo *charlas informativas, debates, conocieron otras experiencias similares...* y lo que se observa en dicha gráfica es que la mayor parte de los encuestados señala que durante este proceso sí que fue un proceso enriquecido, a nivel informativo.

Pregunta 6.- El motivo de creación del centro fue por:



Pregunta 7.- ¿Durante el proceso de creación del centro hubieron reuniones, formaciones, debates valorando pros y contras, conociendo otras experiencias... entre toda la Comunidad Educativa?



Una vez analizado el cómo se crearon los centros y con qué etapas cuentan, es el momento del proyecto educativo de centro (PEC). Una característica de los centros consultados es el hecho de que disponen de un PEC unificado para las etapas de Educación Infantil Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, como se demuestra con la gráfica de la Pregunta 8, lo que se traduce en una continuidad en cuanto a su contenido, como por ejemplo en relación a la *promoción de curso y contenidos curriculares*, o en la *temporalización de los contenidos y en la corrección de las producciones escritas*, principalmente.

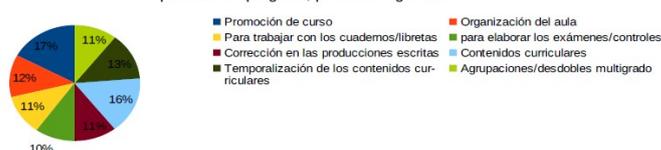
Pregunta 8.- ¿Existe un PEC para Infantil-Primaria y otro para Secundaria o el centro dispone de un PEC unificado?



Pregunta 9.- ¿Existen en el PEC puntos comunes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado?

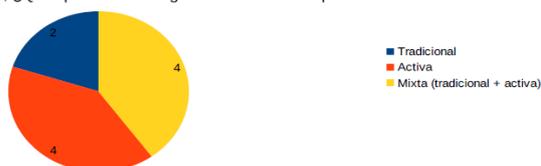


Pregunta 9.1.- En caso afirmativo en la pregunta anterior ¿Cuáles? (puedes marcar varias opciones). Si en la pregunta anterior has marcado NO, no es necesario responder esta pregunta, pasa a la siguiente.

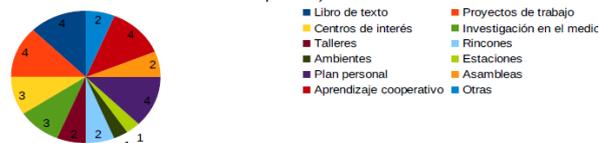


Dentro del PEC, uno de los elementos que lo configuran es la línea metodológica. En la etapa de Educación Infantil se puede observar que se trabaja a partir de una metodología activa, en su mayor parte, junto con una tradicional. Este hecho queda reflejado en la gráfica de la Pregunta 10 y se complementa con las respuestas a la Pregunta 10.1., donde estrategias didácticas como los proyectos de trabajo, el aprendizaje cooperativo, el plan personal, las asambleas y el libro de texto, han obtenido una valoración de 4 en una escala del 1 a 5. Los centros de interés junto con los ambientes son otras dos estrategias que también nos llevan a señalar qué tipo de metodología predomina en estos centros. Además, al señalar *Otras* en esta pregunta, los docentes mencionan en la Pregunta 11 que utilizan: *“las maletas viajeras para lecturas, yoga y mindfunless, psicomotricitat Aucouturier, hábitos y rutinas de autonomía, o Total Physical Response (TPR)”*.

Pregunta 10.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco o nunca y 5 es mucho o siempre, ¿Qué tipo de metodología se utiliza en la etapa de Infantil?



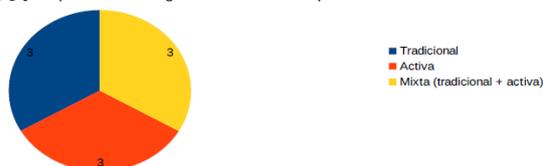
Pregunta 10.1.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco o nunca y 5 es mucho o siempre, ¿Qué estrategias didácticas se utilizan en la etapa de Infantil? (puedes marcar varias opciones).



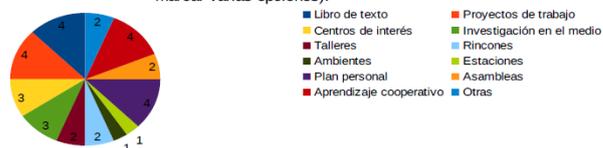
Interpretación muy parecida a la etapa de Educación Infantil se puede realizar para la etapa de Educación Primaria. Como aparece en la gráfica de la Pregunta 11, el protagonismo es compartido en partes iguales en cuanto a la metodología utilizada, hecho que se fundamenta en

las estrategias didácticas utilizadas, Pregunta 11.1, destacando el aprendizaje cooperativo, el plan personal, los proyectos de trabajo y el libro de texto, valorados con un 4 en una escala de 1 a 5 (ver enunciado de la pregunta), seguido de la investigación en el medio o los centros de interés. Con una valoración menor, similar a la etapa de Educación Infantil, encontramos las asambleas y los rincones.

Pregunta 11.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco o nunca y 5 es mucho o siempre, ¿Qué tipo de metodología se utiliza en la etapa de Primaria?



Pregunta 11.1.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco o nunca y 5 es mucho o siempre, ¿Qué estrategias didácticas se utilizan en la etapa de Primaria? (puedes marcar varias opciones).



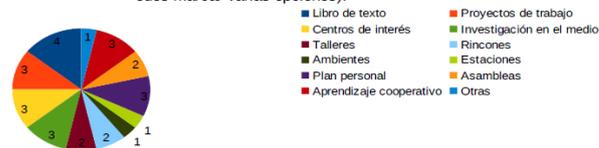
Otras estrategias didácticas utilizadas por los docentes, son las que han señalado en sus respuestas en la Pregunta 11.2, como: *“lapbooks, método científico, tipologías textuales, maletas viajeras y cajas de aprendizaje”* u otras menos extendidas como son *“exit tickets (formació formativa, alumnat mostra el que ha après al final de la classe), Brain breaks (descansos cerebrales) y Classroom cheers (celebracions pel treball, actitud...)”*.

Unos resultados obtenidos en relación a la metodología similares a esta etapa, los encontramos que la ESO, Pregunta 12. En cambio en esta etapa, las estrategias utilizadas por los docentes varían en comparación con la etapa primaria, destacando en primer lugar el libro de texto, valorado en la escala de Likert con un 4, seguido de los proyectos de trabajo, la investigación en el medio y los centros de interés, cuya valoración es de 3.

Pregunta 12.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco o nunca y 5 es mucho o siempre, ¿Qué tipo de metodología se utiliza en la etapa de Secundaria?



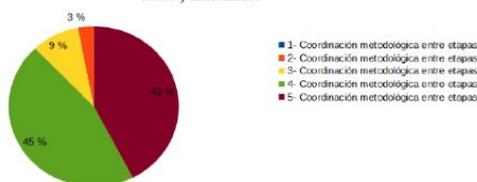
Pregunta 12.1.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco o nunca y 5 es mucho o siempre, ¿Qué estrategias didácticas se utilizan en la etapa de Secundaria? (puedes marcar varias opciones).



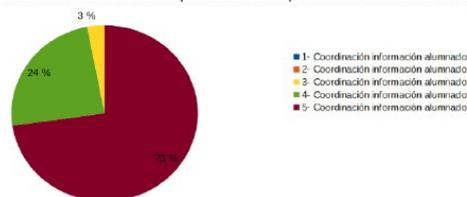
A estas estrategias, los docentes han comentado en la Pregunta 12.2, que utilizan otras como, por ejemplo *“el alumno-tutor o el contrato-alumno”*.

Tal y como se observa en las Preguntas 13 y 14, planteadas a partir de una escala de valoración, tanto la coordinación a nivel de línea metodológica como la coordinación entre las etapas respecto a la información del alumnado, obtienen valoraciones muy positivas. Junto a ellas, en las Preguntas 15, 16 y 17, se destaca la valoración que se hace con respecto a las diferentes reuniones que se realizan a lo largo del curso entre representantes de los ciclos, especialmente al inicio y al final. Conviene resaltar de forma especial, la valoración que se hace del *“traspaso de documentos referentes al alumnos”* en la Pregunta 18, en la que más de tres partes de los encuestados valoran con un 5 esta acción de trabajo.

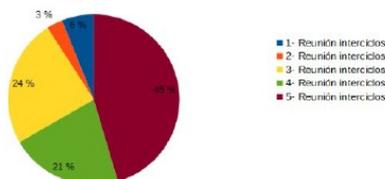
Pregunta 13.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco o nunca y 5 es siempre o muchos, ¿Qué valoración tiene para ti la coordinación entre las diferentes etapas educativas respecto a la línea metodológica del centro y actividades?



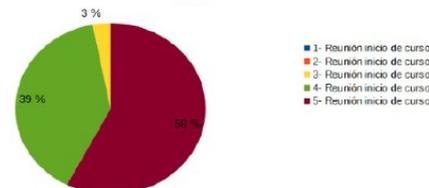
Pregunta 14.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco o nunca y 5 es siempre o muchos, ¿Qué valoración tiene para ti la coordinación entre las diferentes etapas educativas respecto a la información del alumnado?



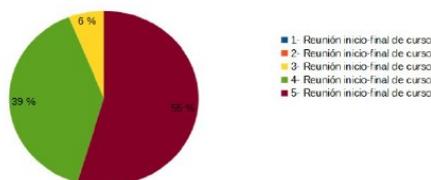
Pregunta 15.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es nunca se realizan y 5 es se realizan, ¿Qué valoración tienen para ti las reuniones periódicas entre representantes de los ciclos de cada etapa?



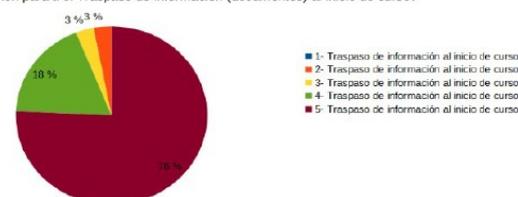
Pregunta 16.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es nunca se realizan y 5 es se realizan, ¿Qué valoración tienen para ti las reuniones de inicio de curso para conocer al grupo, cómo han trabajado el curso anterior...?



Pregunta 17.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es nunca se realizan y 5 es se realizan, ¿Qué valoración tienen para ti las reuniones de inicio y de final de curso entre representantes de los ciclos de cada etapa?



Pregunta 18.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es nunca se realizan y 5 es se realizan, ¿Qué valoración tienen para ti el Traspaso de información (documentos) al inicio de curso?



Generalmente, en los centros educativos se realizan agrupamientos flexibles para optimizar los recursos personales y poder llevar a cabo una atención más individualizada. Este aspecto se plantea en la Preguntas 19 y 20, obteniendo como resultado que los desdobles son el agrupamiento flexible mejor valorado en la escala, con un 4, seguido de los grupos multigrado cuya valoración es 3, y por último, con un 2, los grupos de apoyo. Los docentes han respondido que el criterio principal que siguen para realizarlos son el nivel curricular de alumnado, “*más de la mitad de las respuestas, un 56%*”, seguido del criterio “*en función de las estrategia didáctica a desarrollar, con un 28%*”, y por último, los intereses del alumnado y el orden de lista del grupo-clase son los criterios menos utilizados.

Pregunta 19.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es no se realiza y/o los resultados no son los esperados y 5 es se realizan y/o con buenos resultados ¿En su centro se realizan agrupamiento flexibles?



Pregunta 20.- Si la respuesta a la pregunta anterior ha sido Sí, debe responder esta pregunta, de lo contrario, no la responde ¿Qué criterios se siguen para realizar los desdobles/grupos de apoyo...? (puedes marcar más de una opción).



Como se señalará después, los materiales y recursos desempeñan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las Preguntas 21, 22 y 23, se han planteado como preguntas abiertas en las que los docente debían señalar qué materiales utilizan en las áreas lingüísticas, en el área de Matemáticas y en las áreas de ciencias, respectivamente. En las áreas lingüísticas, destacan materiales como “*libros de texto, diccionarios, libros de lectura y la biblioteca de aula-centro, la pizarra digital interactiva o plataformas online*”. Según los docentes, en el área de Matemáticas, utilizan, entre otros materiales, los siguientes: “*libros de texto, la pizarra digital interactiva y materiales manipulativos varios*”. Por último en las áreas de Ciencias, entre los materiales que suelen utilizar, encontramos: “*recursos informáticos, material manipulativo, libro de texto, plataformas online o materiales del entorno*”.

No siempre ocurre, pero entre los docentes encuestados, más de tres cuartas partes utiliza el medio como recurso didáctico, Pregunta 24, y lo hace, (Pregunta 25), *“partiendo del medio que nos rodea y de su observación para aprender de él e iniciar así el aprendizaje, realizando proyectos con entidades del entorno, se utiliza para asimilar el contenido curricular o utilizando el medio como contexto de aprendizaje activo”*.

Pregunta 24.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es no se utiliza el medio como recurso didáctico y 5 es se utiliza el medio como recurso didáctico y con resultados positivos ¿El medio que rodea al centro es utilizado como recurso didáctico?



Tradicionalmente, los centros educativos siempre han participado en diferentes programas y planes, cuyo objetivo es complementar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y por ende, del propio docente. Los cuatro centros encuestados, participan o desarrollan algunos planes y programas como los relacionados con el fomento y el apadrinamiento lector, seguido del huerto escolar, hecho que está relacionado con el uso del medio como recurso didáctico, comentado en la pregunta anterior, y la radio escolar, entre otros. Por lo que se concluye que son centros activos y participativos (Pregunta 26).

Pregunta 26.- ¿Qué proyectos, planes o programas se desarrollan en su centro?



Sin lugar a dudas, un elemento muy importante de la Comunidad Educativa son las familias. La valoración que se hace en la Pregunta 27 de la participación de éstas en la vida del centro es muy positiva, superando más del 75% de las respuestas los dos valores más elevados en la escala.

Pregunta 27.- En una escala de 1 a 5, donde 1 no hay participación de familias o no la considera importante y 5 es que hay participación de las familias y la considero necesaria ¿Qué valoración tiene para usted la participación de las familias y/o Comunidad Educativa?



La participación de las familias y/o de la Comunidad Educativa en el día a día, descrita por los docentes, se suscribe a *“disponer de buena coordinación con la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA), participación activa en la organización de eventos, en los proyectos de patio, en charlas al alumnado o en las tertulias dialógicas”*.

Relacionado con la metodología (ver Preguntas 10, 11 y 12), encontramos la evaluación. En la Pregunta 29 se observa como el tipo de evaluación que más se realiza es la basada en

contenidos, con una valoración de 4 en una escala de 1 a 5 (ver enunciado de la propia pregunta), y la competencial es valorada con un 3. Si relacionamos estas 4 preguntas podemos ver como hay una conexión entre el tipo de metodología que se utiliza en cada etapa (la tradicional y la activa obtienen valoraciones similares, excepto en la etapa de Educación Infantil, dónde la segunda obtiene mejor valoración que la primera) y el tipo de evaluación llevada a cabo. Un aspecto muy importante son los conocimientos previos del alumno, y observando las respuestas, *9 de cada 10 docentes que han respondido*, consideran estos conocimientos como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Siguiendo dentro del bloque, encontramos los resultados a la Pregunta 31, en los que observamos una *valoración muy alta en la escala, casi el 90% de los docentes*, el hecho de que el alumnado sepa en todo momento qué se le va a evaluar y de qué forma.

En cuanto a qué tipos de evaluación se implementan en los centros encuestados, destaca la evaluación continua, con una *valoración de 5*, la valoración más alta posible, seguida de la evaluación del docente y la autoevaluación, cuya *valoración es de 4* cada una, y por último con una *valoración más baja* está la coevaluación. Esta pregunta está ligada a la siguiente, y última del bloque, la referida a los instrumentos de evaluación empleados en los centros. El más utilizado es la prueba escrita, con la valoración más alta posible, 5, seguida con una *valoración de 4*, la

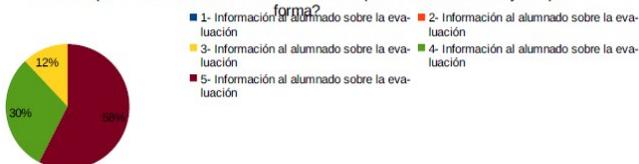
Pregunta 29.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es no se realiza o se realiza poco y 5 es si se realiza o se realiza casi siempre, ¿Qué tipo de evaluación se realiza en tu centro?



Pregunta 30.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es no se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado y 5 si se tienen en cuenta, ¿Se parte de los conocimientos previos del alumnado?



Pregunta 31.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es no se informa al alumnado de qué y cómo se le va a evaluar y 5 si se le informa, ¿Qué valoración tiene para usted el hecho de que el alumnado sabe en todo momento qué se le va a evaluar y de qué forma?



Pregunta 32.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es no se realiza o se realiza poco y 5 es se realiza o se realiza mucho, de los siguientes tipos de evaluación ¿Cuál/cuáles se desarrollan en su centro?



Pregunta 33.- En una escala de 1 a 5, donde 1 es no la utilizo o no se utiliza en mi centro y 5 es si la utilizo o si se utiliza en mi centro, de los siguientes instrumentos de evaluación ¿Qué valoración tienes de cada uno de ellos?



rúbrica y la prueba oral. Después encontramos el diario de aprendizaje, *valorado con un 3* en la escala de 1 a 5, y con una puntuación más baja, 2, están la lista de cotejo y otros instrumentos.

Algunos de los instrumentos señalados por los docentes en la Pregunta 33.1. son *“la observación directa o los registros diarios (actitud, participación, etc)”*.

El final del cuestionario está reservado para realizar una valoración de diferentes elementos que configuran el día a día en el centro (Pregunta 34), como son: el proyecto educativo (valorado por 9 de cada 10 docentes como bueno o muy bueno); valoración similar presenta la línea metodológica, 7 de cada 10 docentes le han otorgado las dos puntuaciones más altas, y por último, tanto la coordinación entre etapas, la participación de las familias, como la relación del centro con el medio y las instalaciones, merece, según el 80% docentes que han respondido, una valoración muy positiva en la escala.

Pregunta 34.- Para finalizar ¿Qué valoración le merece, en una escala donde 1 es la valoración más baja y 5 la más alta, en relación a...?



Pregunta 34.- Para finalizar ¿Qué valoración le merece, en una escala donde 1 es la valoración más baja y 5 la más alta, en relación a...?



Pregunta 34.- Para finalizar ¿Qué valoración le merece, en una escala donde 1 es la valoración más baja y 5 la más alta, en relación a...?



Pregunta 34.- Para finalizar ¿Qué valoración le merece, en una escala donde 1 es la valoración más baja y 5 la más alta, en relación a...?



Pregunta 34.- Para finalizar ¿Qué valoración le merece, en una escala donde 1 es la valoración más baja y 5 la más alta, en relación a...?



Pregunta 34.- Para finalizar ¿Qué valoración le merece, en una escala donde 1 es la valoración más baja y 5 la más alta, en relación a...?



En resumen, todos los datos obtenidos del cuestionario nos muestran la realidad de los cuatros centros seleccionados que implementan el modelo de Instituto-Escuela en contextos diferentes, y nos ofrecen informaciones relacionadas con la metodología y la diversidad de materiales y recursos que utilizan o el tipo de evaluación e instrumentos para llevarla a cabo. Unas realidades que comparten las señas de identidad con el primer Instituto-Escuela.

## 6.- CONCLUSIONES

Una vez realizada la interpretación de los resultados y teniendo en cuenta el marco teórico, así como los objetivos específicos planteados, las conclusiones que he obtenido son las siguientes:

- Comparar la organización del modelo de Instituto-Escuela en diferentes territorios.

Se han comparado diferentes centros del territorio español que están organizados siguiendo el modelo de Instituto-Escuela, destacando aspectos importantes como son el proceso de creación, el cual permite asegurar que, en la mayoría de los 4 centros muestra, no se desarrolló el modelo por convencimiento del mismo, sino que fue a instancias de la Administración. Este hecho confronta, con la creación del primer Instituto-Escuela, el cual, como se señala en el marco teórico, se planteó como respuesta para resolver una problemática muy grave en la segunda enseñanza del país y a los planteamientos que el Gobierno del momento tenía para la primera y segunda enseñanza.

Además se ha observado que existe una continuidad en la línea metodológica de los cuatro centros encuestados, (PEC unificado, relación entre las estrategias utilizadas en la etapa de Educación Infantil-2º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Este aspecto guarda similitud con el modelo que se estableció hace un siglo en el primer centro de estas características. El disponer los cuatro centros de la muestra con un PEC unificado, en mayor grado, facilita el desarrollo de la línea metodológica, tal y como se observa en las preguntas relacionadas con las estrategias didácticas, con el tipo de metodología se utiliza, con los materiales y recursos, etc.

- Diseñar una línea metodológica para el modelo de Instituto-Escuela rural del País Valencià.

Después de realizar una comparativa de los aspectos característicos entre los cuatro centros seleccionados en la muestra, tales como: disponer o no de PEC unificado; qué metodología se utiliza en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; qué materiales y recursos se utilizan en cada una éstas etapa; qué tipo de evaluación se utiliza; qué utilidad se le da al medio; y qué papel desempeña la Comunidad Educativa, me permite proponer el diseño de línea metodológica para el modelo de Instituto-Escuela Rural del País Valencià.

## **6.1.- Diseñar una línea metodológica para el modelo de Instituto-Escuela Rural del País Valencià**

### **6.1.1.- Justificación de la propuesta**

Una vez realizado el análisis de lo que significó para el sector de la enseñanza el primer Instituto-Escuela de Madrid y la extensión de este modelo en territorios como Barcelona o Valencia, y habiendo realizado un estudio de casos a partir de la selección de cuatro centros que desarrollan este modelo pedagógico en tres contextos diferentes, me planteo elaborar mi propuesta del modelo de Instituto-Escuela Rural para el País Valencià.

## 6.2.- Definición y organización del Instituto-Escuela Rural del País Valencià

Según las Comunidades Autónomas, los centros integrados públicos, varían sus denominaciones: en Canarias y en La Rioja, Centro de Educación Obligatoria, CEO; en Madrid, Colegios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, CEIPSO; o en Galicia, País Vasco y Castilla y León, Centro Público Integrado, CPI, entre otras (Blanco, Chueca, López-Ruiz, y Mora, 2020), por lo que no existe una denominación unificada.

Teniendo en cuenta el marco teórico y las respuestas del cuestionario, tal y como se observa en el apartado 5.1.- Vaciado de los instrumentos de recogida de datos e Interpretación de los resultados, las características que debería cumplir un Instituto-Escuela son:

- disponer de un proyecto educativo de centro unificado
- continuidad entre la enseñanza infantil, primaria y secundaria,
- fomento de la capacidad de pensar, reflexionar y crear entre el alumnado un pensamiento crítico,
- metodología activa, huyendo del aprendizaje memorístico y donde la observación y la experimentación-investigación sean aspectos identitarios de este modelo pedagógico,
- utilización de diferentes estrategias didácticas que permiten una inclusión real del alumnado,
- supresión de los libros de texto como principal y único transmisor de conocimientos,
- supresión de los exámenes finales,
- una evaluación formadora, más centrada en el proceso que en el resultado, que guíe al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje más que califique, y
- el medio (entorno físico, social y cultural) como recurso didáctico.

El estudio de casos me ha permitido observar que, al igual que no existe una denominación clara para los centros que desarrollan este tipo de modelo pedagógico, tampoco lo hay en cuanto a la organización.

Por lo tanto, considero que no debe existir una única propuesta de organización sino que ésta debe adaptarse en función del territorio y sus necesidades. Esto es, no puede ser igual la organización en un contexto que se vaya a implantar este modelo pedagógico con gran dispersión de escuelas, agrupadas o no, que en un contexto de similares características que cuente al mismo tiempo con un centro de educación secundaria obligatoria. Teniendo en cuenta la realidad se debe articular el cómo se debe organizar el Instituto-Escuela Rural.

Independientemente de cómo se organice, sí que debería presentar las características establecidas anteriormente, a partir, tanto del marco teórico como de las respuestas al cuestionario.

Un aspecto importante, y que reflejan las respuestas al cuestionario, es la casi inexistencia del primer ciclo de Educación Infantil en los centros encuestados. Esta realidad queda recogida por Manzano Soto y Turienzo (2020) cuando afirman que *“en las zonas rurales existe una total dependencia de la oferta de plazas escolares públicas mientras que en las grandes urbes es mayor la oferta privada que la pública”*, aunque, como queda demostrado en las respuestas al cuestionario, no siempre las zonas rurales cuentan con dichas plazas escolares.

Algunos territorios como Aragón, Cantabria, Extremadura y la Comunidad Valenciana desarrollan programas de escolarización anticipada, escolarizando al alumnado del tercer curso del primer ciclo de Educación Infantil (Manzano Soto y Turienzo, 2020).

La educación es un derecho recogido en el artículo 28 de la *Convención de los Derechos del Niño*<sup>5</sup>. En dicho artículo reza:

*Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.*

Además, el hecho de que la educación infantil sea entendida como un derecho, queda recogido también el artículo 11 de *El Pilar Europeo de Derechos Humanos*<sup>6</sup>, aprobado en 2017, donde se señala que los niños y las niñas tienen derecho a disfrutar de una educación y asistencia infantil alcanzables y de buena calidad.

Por su parte, la agenda de desarrollo sostenible, Agenda 2030 de la ONU<sup>7</sup>, dentro de sus 17 objetivos, en su objetivo 4, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, concretamente en la meta 4.2, afirma que:

*De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.*

La reciente ley educativa aprobada en España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE, en su disposición adicional tercera, habla de la extensión de la educación infantil y señala que *“el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará un plan de ocho años de duración para la extensión del primer ciclo de educación infantil de manera que avance hacia*

5 ONU (1989) Convención sobre los derechos del niño. Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

6 Official Journal of the European Union. (2012). Charter of Fundamental Rights of the European Union. (C 326/391). Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2012.326.01.0391.01.ENG&toc=OJ:C:2012:326:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.326.01.0391.01.ENG&toc=OJ:C:2012:326:TOC)

7 ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030. Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

*una oferta pública suficiente y asequible con equidad y calidad y garantice su carácter educativo. En su progresiva implantación se tenderá a la extensión de su gratuidad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y la situación de baja tasa de escolarización”.*

Por todo lo expuesto anteriormente y dado que algunos territorios ya están implementando programas de escolarización anticipada para el alumnado de 2-3 años, y viendo los resultados positivos que están dando, por ejemplo en el territorio valenciano<sup>8</sup>, considero necesario que no solamente se establezca la escolarización para este tramo de edad, sino que se extienda a edades más bajas, quedando cubierta la escolarización del alumnado de 0 a 3 años. No sólo se cumpliría así con acuerdos y declaraciones europeos e internacionales, sino que implicaría un gran avance social, facilitando la conciliación familiar y laboral, se resolvería una demanda social, y al mismo tiempo supondría desarrollar un currículum fundamentado en objetivos pedagógicos, valores y enfoques que permitan al alumnado alcanzar su máximo potencial de forma integral<sup>9</sup>. Además, tal y como señala la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport<sup>10</sup> de la Generalitat Valenciana, este programa experimental de las aulas de 2-3 años favorece que la gente se quede a vivir en los pueblos al tener más facilidades, evitando así la despoblación.

### **6.3.- Proyecto Educativo del Instituto-Escuela Rural del País Valencià**

El proyecto educativo de un centro (PEC) es el documento que recoge los valores, fines y las prioridades de actuación, concretando el currículo establecido por la Administración educativa, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial, tal y como señala la LOMLOE.

Es por eso por lo que el PEC debe sentar las bases de qué y cómo se va a articular el aprendizaje en el centro, así como de los recursos, no solo personales, sino también materiales y de espacio-tiempo de los que va a disponer y cómo los va a organizar.

Por tanto, las características o criterios que debe presentar un PEC de un Instituto-Escuela Rural en el País Valencià son:

- disponer de un único proyecto educativo, con visión de centro dando sentido al periodo 0-16 años, a través de proyectos y actividades que permitan la interacción del alumnado de diferentes edades.

- partir del proyecto educativo de cada centro que va a formar parte del Instituto-Escuela Rural,

---

<sup>8</sup> Informe sobre l'aplicació del Pla Experimental d'Incorporació del nivell educatiu de 2-3 anys en determinats centres educatius d'Educació Infantil i Primària de titularitat de la Generalitat. Generalitat Valenciana. Recuperado de: [https://ceice.gva.es/documents/162783115/162829923/avaluacio\\_aules\\_2\\_3\\_anys.pdf/30dd7fc6-e174-4f75-a3d7-87f560ed1610](https://ceice.gva.es/documents/162783115/162829923/avaluacio_aules_2_3_anys.pdf/30dd7fc6-e174-4f75-a3d7-87f560ed1610)

<sup>9</sup> European Comision (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Bussels: European Comision. Recuperado de: [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)

<sup>10</sup> Nota de premsa de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. Recuperado de: [https://www.gva.es/es/inicio/area\\_de\\_premsa/not\\_detalle\\_area\\_premsa?id=951776](https://www.gva.es/es/inicio/area_de_premsa/not_detalle_area_premsa?id=951776)

- implementar estrategias de participación para toda la comunidad educativa y considerar así el PEC como documento compartido,
- diseñar una continuidad y una coherencia pedagógica,
- desarrollo de un currículum competencial y contextualizado,
- programación de actividades complementarias y extraescolares de enseñanza-aprendizaje de carácter competencial y vinculadas al entorno, siempre que sea posible,
- trabajo coordinado con agentes educativos del entorno,
- prestar especial atención a aspectos como:
  - la transición del alumnado entre etapas, especialmente entre la primaria y la secundaria,
  - el trabajo en equipo,
  - las estrategias que permitan una inclusión real del alumnado,
  - un modelo de orientación y seguimiento del alumnado y las familias, y
  - establecer un plan de formación bianual que responda a las necesidades del centro.

#### **6.4.- Línea metodológica del Instituto-Escuela Rural del País Valencià**

Para Sánchez Serrano, (p. 72, 2016), *“la metodología es el componente curricular por excelencia por el que el docente puede personalizar la enseñanza y atender la diversidad del aula, de tal forma que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje y alcanzar los objetivos propuestos”*.

Los enfoques metodológicos de corte más inclusivos, atienden a la diversidad en el aula, al tiempo que la ponen en valor y la respetan, y plantean que los objetivos de aprendizaje deben ser iguales para todo el alumnado. El Diseño Universal de Aprendizaje, DUA, está incluido dentro de este tipo de enfoques, y afirma que cuando los objetivos de aprendizaje están correctamente diseñados (contemplando la diversidad o heterogeneidad del aula al completo y dando la oportunidad a que todo el alumnado los consiga de una forma u otra), todo el alumnado puede alcanzarlos si se utilizan las estrategias más adecuadas a sus capacidades y preferencias personales. Es recomendable que los docentes utilicen diversidad de métodos y que éstos sean flexibles, teniendo en cuenta las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje para atender la heterogeneidad en el aula, afectivas, de reconocimiento y estratégicas (Rose y Meyer, 2002).

Como metodología podemos entender el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones planificadas por los docentes para facilitar el aprendizaje del alumnado, de manera reflexiva y consciente, con la finalidad de alcanzar los objetivos que se han planteado.

Desarrollar una metodología flexible, que permita ajustarse continuamente, por parte del docente, para cubrir las necesidades del alumnado, y estimular la creación de entornos de colaboración que incluyan a todo el alumnado, tales como la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, agrupamientos flexibles o diversificando los espacios de aprendizaje para facilitar la participación de todos los alumnos, por ejemplo (Sánchez Serrano, 2016) es lo recomendable en esta propuesta de línea metodológica para el Instituto-Escuela Rural en el País Valencià.

Siguiendo con la metodología, otros aspectos muy importantes a tener cuenta son los materiales, así como el espacio y el tiempo.

Por lo general, en la mayor parte de las clases se utiliza un único tipo de material didáctico, preferiblemente materiales impresos (libros de texto, cuadernillos, fotocopias...) dejando de lado otros más dinámicos y flexibles como pueden ser materiales interactivos, audiovisuales, medios digitales... Es posible que no se le de el valor que merecen los materiales, los cuales son intermediarios entre el conocimiento y el alumno, facilitando el aprendizaje de éste y no entenderse como una barrera. Los que permiten atender la heterogeneidad del aula, apoyando el diseño curricular inclusivo son los que contribuyen a que el alumno consiga los objetivos de aprendizaje propuestos, y los que implican a los alumnos de forma activa en su propio proceso de aprendizaje (Sánchez Serrano, 2016).

Para Bustos (2011, p. 164), *“el tiempo (...) y el espacio mantienen una relación especial en la dimensión escolar. Ambos se instrumentan conjuntamente como elementos difíciles de acotar, pero condicionantes para la actividad escolar, el trabajo docente, y por ende, de las escuelas y las administraciones”*.

Por lo tanto, la línea metodológica que en este trabajo se recomienda es aquella en la que:

- conjugue la heterogeneidad del aula entendida como recurso positivo,
- la utilización de estrategias flexibles para atender las necesidades del alumnado y posibilitar la creación de entornos de colaboración de aprendizaje entre el alumnado,
- la utilización de materiales diversos que apoyen al alumnado en su aprendizaje, permitiendo adaptarse a sus necesidades y capacidades, es decir, los que apoyan los procesos de aprendizaje implicados con cada una de las tres redes cerebrales (Sánchez Serrano, 2016),
- aprovechar el medio como recurso didáctico favoreciendo la investigación y la experimentación,
- tener en cuenta la relación espacio-tiempo en función del contexto de cada grupo-clase,

- que prevalezca la observación y el razonamiento, la participación activa del alumno y la orientación del trabajo personal,

- y, en la que la evaluación sea cualitativa, cuyo objetivo sea mejorar el proceso de aprendizaje utilizando observaciones y recomendaciones sobre éste.

A rasgos generales, lo expuesto anteriormente comprende parte de la línea metodológica que propongo para el Instituto-Escuela Rural del País Valencià, aunque otra parte importante es cómo se van a organizar las áreas de cada etapa.

En esos momentos, la etapa de Educación Infantil, se caracteriza por:

- ser una etapa que atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años,

- su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas,

- los contenidos educativos se organizan en áreas que corresponden a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordan por medio de actividades globalizadas y con significado para los niños.

- los métodos de trabajo se basan en las experiencias, las actividades y el juego.

Mi propuesta de línea metodológica parte de estas premisas, respetando el ritmo de desarrollo y de aprendizaje de cada alumno, desarrollando actividades contextualizadas para los alumnos y no aisladas. Además de contar con una participación activa y colaborativa por parte de las familias, principalmente durante la escolarización en el primer ciclo.

El período de acogida representa un momento muy importante para la vida del niño o de la niña y para su familia, es por eso por lo que es recomendable que:

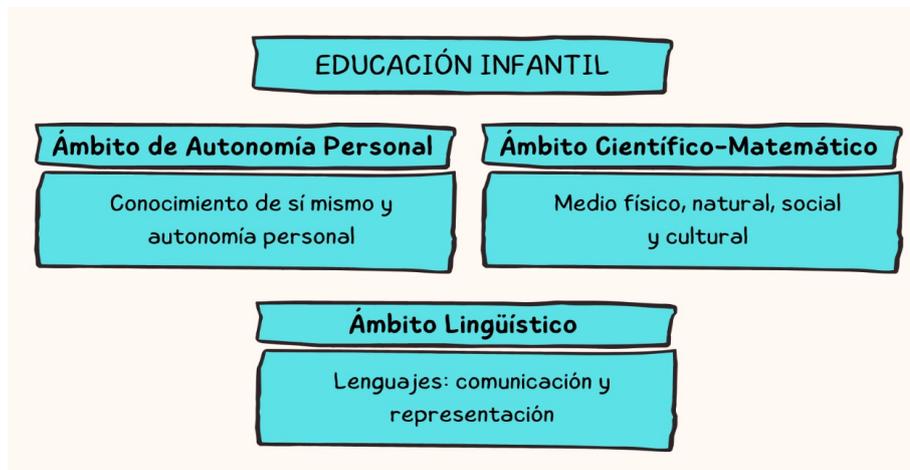
- las familias permanezcan en el centro y el/la educador/a inicie juegos con el niño o la niña, de forma individual o en pequeño grupo, creando momentos de interacción placenteros,

- organizar actividades y juegos para que los infantes descubran el nuevo medio, conozcan al resto de compañeros del grupo y al/la educador/a, mostrando interés por establecer relaciones, utilizando, por ejemplo, la música y las danzas como recurso,

- cuando las familias y los infantes se despidan del/la educador/a, sería beneficioso recordar qué se ha hecho y cómo ha reaccionado cada infante, así como lo que está previsto hacer al día siguiente.

Por su parte, las áreas, para cada uno de los ciclos son las establecidas por la legislación educativa, esto es:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, dando lugar al ámbito de autonomía personal,
- Medio físico, natural, social y cultural, configurando el ámbito científico-matemático,
- Lenguajes: comunicación y representación, constituyendo el ámbito lingüístico.



Infografía 2: Ámbitos propuestos para la Educación Infantil, primer y segundo ciclo. Elaboración propia.

Estas áreas deben entenderse como ámbitos de actuación y también como espacios de aprendizajes de orden conceptual, procedimental y actitudinal, contribuyendo al desarrollo del alumnado, facilitando su aproximación a la interpretación de su entorno, del mundo, confiriéndole significado.

Para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, la organización que se propone es el trabajo por ámbitos.

El ámbito, visto como unidad curricular, es *“un medio que permite integrar los aprendizajes básicos de diversas materias e impartirlos de manera globalizada e integradora, con lo cual se fomenta el desarrollo integral del alumnado”* (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, p. 2)<sup>11</sup>, permitiendo diversas agrupaciones de diferentes materias en ámbitos, incluso ponerlos en práctica en régimen de codocencia. La codocencia o también llamada docencia compartida, es la relación que se establece entre dos docentes que comparten la responsabilidad de coordinarse, planificar, ejecutar y evaluar la enseñanza de un un grupo heterogéneo de estudiantes (Huguet, 2006).

El hecho de llevar a cabo una organización curricular en ámbitos, conlleva a facilitar los cuatro pilares de la educación como se señala en el Informe Delors (Delors, 1996), éstos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

El trabajo por ámbitos, puede contribuir a la calidad educativa porque:

<sup>11</sup> Trabajo por ámbitos, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. Recuperado de: [https://ceice.gva.es/documents/162640785/162670705/TREBALL+PER+%C3%80MBITS\\_DEF+%2827-05-2021%29\\_CAST.pdf/ca2344a1-24ee-4f95-aefa-bb555bd325e3](https://ceice.gva.es/documents/162640785/162670705/TREBALL+PER+%C3%80MBITS_DEF+%2827-05-2021%29_CAST.pdf/ca2344a1-24ee-4f95-aefa-bb555bd325e3)

- disminuye el número de profesorado que interviene en un mismo grupo, principalmente en la Educación Secundaria Obligatoria,
- favorecer la transición entre etapas,
- promueve el trabajo por competencias,
- promueve el desarrollo conjunto de diferentes conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes,
- desarrolla aprendizajes significativos y contextualizados,
- es motivador, porque está más vinculado a los intereses del alumnado,
- otorga el protagonismo al alumnado y lo pone en el centro del proceso educativo,
- reduce el abandono escolar dado que se adapta a las necesidades del alumnado,
- potencia la autonomía, la autorregulación y la metacognición,
- fomenta el aprendizaje cooperativo y colaborativo,
- estimula la colaboración entre docentes, como ejemplo de cooperación docente,
- mejora considerablemente la evaluación de la práctica docente, ya que se trabaja con el ejemplo,
- facilita el trabajo de temas transversales, así como de la educación emocional y la educación en valores,
- favorece la transferencia de saberes y evita la segmentación en bloques estancos, facilitando la interconexión para poder ponerlos en práctica en contextos escolares y no escolares,
- y se alinea con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Respecto a los elementos del currículum, conlleva que la integración de materias en ámbitos respete los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias integradas. En cuanto al horario asignado a cada una ellas, señalar que también se debe de respetar, constituyendo el tiempo total de cada ámbito la suma del tiempo destinado a cada materia. Corresponderá a la jefatura de estudios articular los horarios docentes para que puedan desarrollarse los ámbitos en régimen de codocencia al tratarse de un claro ejemplo de coordinación y trabajo colaborativo.

Tradicionalmente, en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, se viene desarrollando esta forma de trabajo, de manera interdisciplinaria y globalizada, lo que favorece el aprendizaje competencial del alumnado. De esta manera, los contenidos no están fragmentados, sino integrados, lo que permite establecer que un trabajo interdisciplinario se caracteriza por:

- las actividades se centran en la búsqueda, en la investigación, en el planteamiento de preguntas y están organizadas de forma global en función del producto final, por lo que el trabajo está centrado en el desarrollo competencial,

- favorece una mayor flexibilidad horaria, adaptándose a las necesidades del alumnado, así como de la tarea a desarrollar,

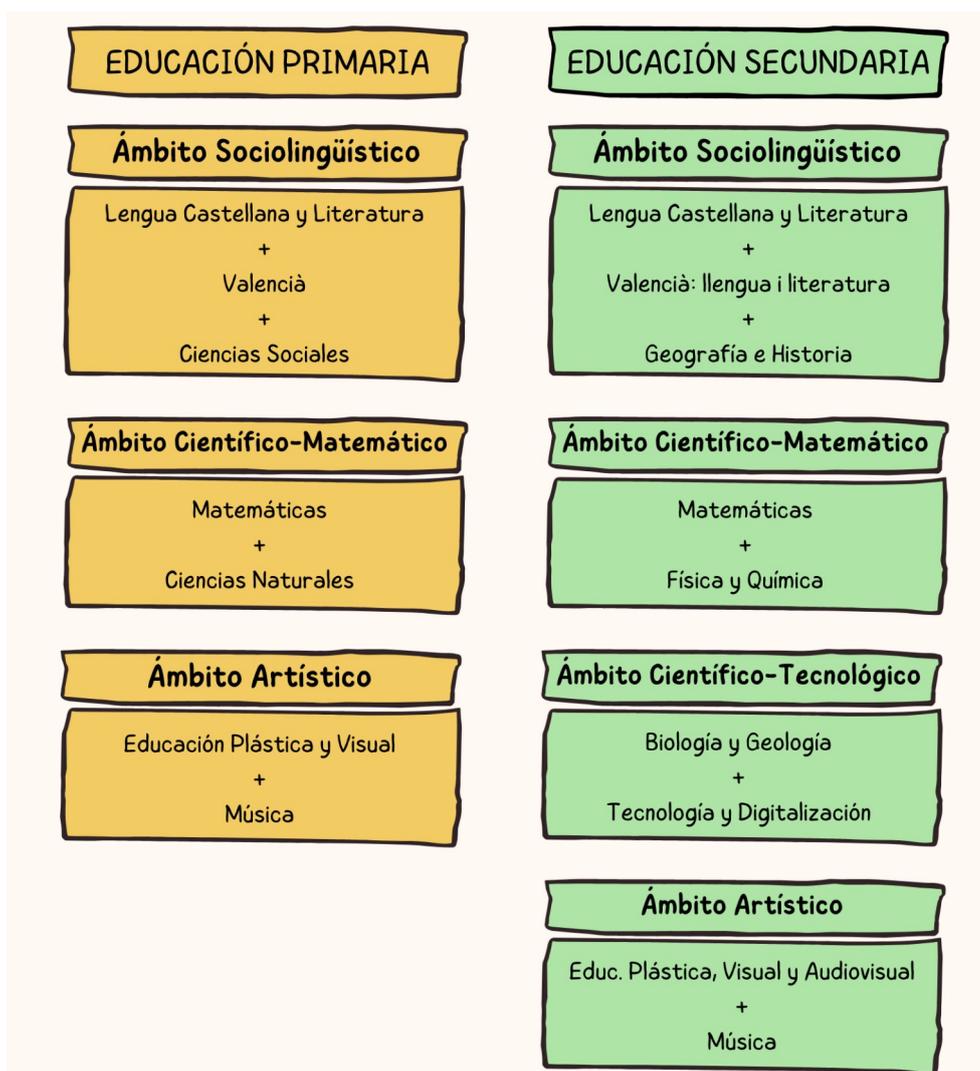
- existe un producto final (un objeto, una exposición, un dossier, etc),

- se valora tanto el proceso como el resultado final,

- las tareas programadas están contextualizadas,

- aumenta la motivación del alumnado, ya que se tienen en cuenta sus intereses.

A continuación, se presentan los diferentes ámbitos de conocimiento o trabajo que yo propongo, así como las materias que los integran, tanto para la etapa de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria:



Infografía 3: Ámbitos propuestos para la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria. Elaboración propia.

Estos ámbitos se han organizado así en función de las materias que, a partir del próximo curso, se impartirán en nuestro país.

Para trabajar en cada uno de los ámbitos propuestos, las programaciones didácticas de cada uno de ellos comprenderá el currículo de las materias que lo configuran, e incluirán los siguientes apartados: la organización, secuenciación y temporalización de todos los contenidos del ámbito; la aportación del ámbito a la consecución de las competencias clave y de los objetivos, tanto en Educación Primaria como en ESO; así como la secuenciación y concreción de los criterios de evaluación; las técnicas e instrumentos de evaluación y los correspondientes criterios de calificación; las estrategias didácticas y los materiales y recursos a utilizar; la organización de la inclusión; y por último, las actividades complementarias y extraescolares, en consonancia con la programación anual del centro.

Importante señalar en este punto que la organización de los contenidos curriculares de un ámbito debe tener un carácter global y no fragmentada en función de los contenidos específicos de cada una de las materias que constituyen el ámbito.

Siguiendo el ejemplo del primer Instituto-Escuela y las respuestas obtenidas a partir del cuestionario, la metodología se debe caracterizar por la experimentación, la investigación, la observación, la manipulación, así como partir de lo propio para comprender lo más lejano y abstracto. Es decir, aprender se aprende haciendo. Es por eso por lo que las estrategias didácticas que se proponen son las siguientes:

- **la investigación en el medio o del territorio local** es un proceso experimental de descubrimiento del medio social, natural y cultural, al tiempo que también se descubre el propio alumno a sí mismo. Esta estrategia nos permite: conocer y descubrir el entorno natural, social y cultural a través de la propia experimentación; estimular la curiosidad; desarrollar la observación, la identidad personal, social, cultural, así como el sentimiento de pertenencia al territorio; ofrecer al alumnado un tipo de aprendizaje más motivador y creativo.

La elección de los temas puede ser muy diversa, desde el territorio y la comunidad, hasta la cultura material e inmaterial, pasando por el entorno natural. Por su parte, el proceso de cómo desarrollar esta estrategia sigue unas fases, como por ejemplo: partiendo de la motivación, se genera el debate en clase, lo que nos puede servir para establecer qué saben y a través de las preguntas y los problemas que surjan, junto con las hipótesis, se establecen el qué quieren saber. Se organizan los grupos para realizar la investigación, elaborar un guion, seleccionar los instrumentos para la recogida de la información, clasificar los datos y extraer las conclusiones, por ejemplo, poniéndolas en común en la asamblea.

- **la observación del medio** que rodea al alumnado se debe entender como el primer paso para comprender el ciclo natural de las cosas. Tanto la recogida de lo que se observa como la

comparación en el tiempo permiten darle sentido al contexto del alumno. Éste puede desarrollar diferentes roles, pero se recomienda que sea un participante activo y directo, de esta forma además de observar y anotar información para establecer comparativas, puede plantear hipótesis, extraer conclusiones... realizando una reflexión de aquello que observa.

- **la asamblea** es un tiempo y un espacio de comunicación de toda la clase. Con objetivos de desarrollar y facilitar la participación, la autonomía, las habilidades sociales y lingüísticas, la resolución de conflictos, la expresión libre de opiniones, la capacidad de argumentación... la asamblea se convierte en un espacio de aprendizaje cien por cien democrático.

Debe tener una periodicidad semanal o quincenal, pero si alguna situación puntual lo precisa, puede celebrarse de forma extraordinaria. Se recomienda que la disposición del alumnado sea en forma circular o semicircular, de manera que exista la posibilidad de verse entre todo el grupo.

- **los centros de interés** permiten organizar el currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta que el alumno establece relaciones entre las diferentes partes que conforman un todo. Es por este motivo por el que en el currículum el punto de inicio es de lo más cercano a lo más lejano. Con este sentido de globalización se desarrollan los centros de interés, de manera que: el alumnado cobra un papel importante sobre el aprendizaje porque participa en las decisiones (qué investigar, qué medios va a utilizar y cómo se va a evaluar); el rol del docente es de guiar, facilitar los procesos y ayuda relacionar el propio proyecto con los contenidos curriculares; y se favorece el trabajo en grupo. Es una estrategia centrada en el “conocer”.

- **los proyectos de trabajo** parten de los intereses y necesidades del alumnado. Éste adquiere un papel protagonista sobre el aprendizaje (similar al de los centros de interés). El objetivo no es obtener información, sino que se precisa de un ejercicio de pensamiento crítico en torno a la información (reflexionando, creando un plan, planteando alternativas...), es decir se lleva a cabo un tratamiento de la información. Durante todo el proceso, aspecto en el que se centra la evaluación además de en los aprendizajes adquiridos, se puede elaborar un dossier o crear un producto, por lo que se trata de una estrategia centrada en el “hacer”.

Esta estrategia nos permite, además de organizar el currículum de forma globalizada y significativa y desarrollar la competencia de aprender a aprender, utilizar el medio como recurso didáctico, abriendo la escuela a su territorio.

- **los rincones** son espacios establecidos, tanto en el aula como en el centro en general, lo que confiere al aula, principalmente, una organización polivalente, así como al mobiliario. En estos espacios se realizan actividades que permiten desarrollar habilidades y destrezas, bien sean a nivel individual o en pequeño grupo. Pueden ser de muchos tipos, decididos por los maestros y las maestras, o acordados en la asamblea. Algunos pueden ser: de lectoescritura, de cálculo, de plástica, de lectura, de tecnologías de la información y el conocimiento (TICs), etc.

Es necesario disponer de espacios y materiales adecuados, mientras que el tiempo del que dispone cada alumno/a para estar en cada rincón dependerá del interés de cada uno o del tiempo establecido previamente y acordado por la clase en la asamblea.

- **los talleres** constituyen una estrategia muy práctica, en la que el objetivo que se persigue es realizar actividades dirigidas y sistematizadas para adquirir técnicas a través de la acción. Se organizan en el aula, en diferentes espacios, en los cuales se dispone de los materiales y recursos necesarios, y pueden realizarse tanto de forma individual como por parejas o pequeño grupo. En el día a día resultan una estrategia muy motivadora para el alumnado.

- **las conferencias** nos permiten mejorar la competencia lingüística del alumnado; aprenden a expresarse en público; mejoran la búsqueda de información sobre un determinado tema consultando diversas fuentes; desarrollan la autonomía y mejoran la confianza en uno mismo.

El tema puede ser propuesto por cada alumno/a, decidido en la asamblea, en el grupo... después se elabora un guion, el cual se revisa continuamente para mejorarlo en función de la información que se vaya encontrando. Una vez se dispone de la información necesaria, se organiza en esquemas, se preparan resúmenes, imágenes, vídeos, presentaciones... Es recomendable que el alumnado disponga de una rúbrica de evaluación a lo largo de todo el proceso de preparación de la conferencia y durante ésta, para así saber qué y cómo se le va a evaluar.

- **el plan personal** es una estrategia que permite gestionar u organizar el trabajo personal de cada alumno, tanto dentro como fuera del centro, permitiendo adoptar para cada alumno las actividades más apropiadas para su proceso de enseñanza-aprendizaje. Ayuda a desarrollar la autonomía, aumenta la autoestima y sirve para aprender a organizarse. Dependiendo del grado de autonomía del alumno, las actividades pueden ser unas u otras, pero pactadas entre el alumno y el maestro, por ejemplo, acabar algunas pendientes del plan anterior, de ayuda al resto, de desarrollo de la creatividad... así como disponer de espacios en blanco en el propio plan para anotar otras que vayan surgiendo a lo largo del período de tiempo en el que se trabajará con ese plan, ya sea semanal o quincenal.

Una de las partes de la propuesta de línea metodológica es la parte de la evaluación. Tal y como queda recogido en las respuestas del cuestionario, se precisa en el Instituto-Escuela Rural del País Valencià de una continuidad pedagógica, lo que facilitará, no solamente desarrollar un proyecto educativo enriquecedor, sino también una evaluación que permita entender al alumnado como elemento principal. Una evaluación formadora, en la que no solamente el resultado sea importante, sino en la que el proceso sea un hecho significativo para el propio alumno, así como para el maestro.

El trabajo por ámbitos puede favorecer el desarrollo de una evaluación más integradora, al tiempo que competencial y humanista, permitiendo al alumno desarrollar una capacidad crítica que le permita construir su discurso y tener opinión propia. Aprender a aprender, esta máxima sería recomendable que estuviera presente en el día a día del Instituto-Escuela Rural del País Valencià para no olvidar que “*Learning by doing*”, aprender se aprende haciendo, como se señala en el marco teórico, confiriendo un carácter práctico y activo al propio modelo pedagógico.

La propuesta de organización y línea metodológica que aquí se propone necesita desarrollarse para conocer su funcionamiento y así realizar las mejoras que se consideren, por lo que la evaluación de este modelo de centro, aquí propuesto, debería realizarse en términos constructivos y cualitativos, de manera que ofrezcan información para realizar los cambios que se consideren oportunos y, así conseguir implementar este modelo de centro con éxito.

## 7.- BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Abós Olivares, P., Boix, T. R., Domingo Peñafiel, L. Lorenzo Lacruz, J. y Rubio Terrado, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Barcelona: Graó.
- Arroyo Ilera, F. (2018). ¿Un aniversario olvidado o ignorado? El centenario del Instituto-Escuela. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (46), 93–120.
- Blanco, A., Chueca, A., López-Ruiz, J. A. y Mora, S. (2020). *Informe España 2020*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino.
- Blasco Mira, J. E. y Pérez Turpin, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Editorial Club Universitario. Recuperado 18 de junio de 2021, desde <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Bustos Jiménez, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Ediciones Octaedro Andalucía.
- Castillo, E. y Vázquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, Vol. 34, N. 3, pp.164-167.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (1984). *Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport – Generalitat Valenciana (2021). *Instituts-Escuela del País Valencià*. Disponible en: <https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>

- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport-Generalitat Valenciana (2021). *Nota de premsa*. Recuperado de: [https://www.gva.es/es/inicio/area\\_de\\_prensa/not\\_detalle\\_area\\_prensa?id=951776](https://www.gva.es/es/inicio/area_de_prensa/not_detalle_area_prensa?id=951776)
- Cortés Semper, C. (2013). *Estrategias de desarrollo rural en la UE: definición de espacio rural, ruralidad y desarrollo rural*. Universidad de Alicante. Recuperado 4 de abril de 2021 desde [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26548/2/Dosier\\_teorico.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26548/2/Dosier_teorico.pdf).
- Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Departament d'Educació-Generalitat de Catalunya (2020). *Instuts-Escola de Catalunya*. Disponible en: <http://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/tipus-centres/institut-escola/>
- Duran Oller, A., Geis Balagué, X. y Payaró Pagès, M. (2021). *L'escola rural: petita, pública i de poble*. Descobreix l'escola de les 3P. Barcelona: Referents-Rosa Sensat.
- Educaragon – Gobierno de Aragón (2021). *Centros Públicos Integrados de Aragón*. Disponible en: <https://educa.aragon.es/documents/20126/315919/1+DATOS+CENTROS+INTEGRADOS.pdf/6836b3bf-c829-8a12-b55b-3d4d66afa8fc?t=1565682701868>
- European Comision (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Bussels: European Comision. Recuperado de: [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Generalitat Valenciana (2017). *Informe sobre l'aplicació del Pla Experimental d'Incorporació del nivell educatiu de 2-3 anys en determinats centres educatius d'Educació Infantil i Primària de titularitat de la Generalitat*. Generalitat Valenciana. Recuperado de: [https://ceice.gva.es/documents/162783115/162829923/avaluacio\\_aules\\_2\\_3\\_anys.pdf/](https://ceice.gva.es/documents/162783115/162829923/avaluacio_aules_2_3_anys.pdf/)
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula: Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Institución Libre de Enseñanza - Fundación Francisco Giner de los Ríos (2018). *Laboratorios de la Nueva Educación en el centenario del Instituto-Escuela*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural (2007). BOE, nº 209, *Jefatura del Estado*, 14 de diciembre de 2007, 51339-51349. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/13/45/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, nº 340, *Jefatura del Estado*, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Manzano Soto, N. y Turienzo, Daniel. (2020). *El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA. a través de la revisión normativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Martínez Alfaro, E., López-Ocón Cabrera, L. y Ossenbach Sauter, G. (2018). *Ciencia e innovación en las aulas: centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. Madrid: CSIC-UNED.
- Martínez Alfaro, E. (2018). Tiempo y memoria del Instituto-Escuela. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.º 28, 2018: pp. 43-60.
- Mayordomo Pérez, A. (2018). Modelos pedagógicos y prácticas didácticas en el Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939). En E. Martínez Alfaro, L. López-Ocón Cabrera y G. Ossenbach Sauter (Ed.), *Ciencia e innovación en las aulas: centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)* (pp. 301-312). Madrid: CSIC-UNED.
- Murillo García, J. L. (2020). *Metodologías activas. Recursos para el aula*. Disponible en: <https://escuelarural.net/metodologias-activas-recursos-para>
- Official Journal of the European Union. (2012). *Charter of Fundamental Rights of the European Union*. (C 326/391). Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2012.326.01.0391.01.ENG&toc=OJ:C:2012:326:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.326.01.0391.01.ENG&toc=OJ:C:2012:326:TOC)
- ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030*. Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Orden de 15 de mayo de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de educación infantil y primaria en la Comunidad Valenciana (1997). DOGV, nº 3028, del 4 de julio de 1997, 10787-10791 [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=1758/1997&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=1758/1997&L=1)
- Palacios Bañuelos, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (1983). BOE, nº 112, *Disposiciones generales*, 12 de mayo de 1983, 13109-13110. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1983/04/27/1174>
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre la constitución de los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica (1986). BOE, nº 8, *Disposiciones generales*, 9 de enero de 1987, 473-474. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1987-353>
- Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age. Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sánchez Serrano, J. M. (2016). Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje. En Alba Pastor, C. (Ed.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Ediciones Morata.

Sancho Comíns, J. y Reinoso Moreno, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, Vol. LXXIII, 273, pp. 599-624, julio-diciembre 2012.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a lo métodos cualitativos*. Ediciones Paidós.

Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

Trepat i Deltell, E. i Serret i Aleu, M. (2009). *Atlas de la Nova Ruralitat de Catalunya*. Barcelona: Fundació del Món Rural. Disponible en: [http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal\\_social/index/assoc/fmonru00/01.dir/fmonru0001.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/assoc/fmonru00/01.dir/fmonru0001.pdf)

Universitat de Barcelona (2018). *Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

## 8.- ANEXOS

### ANEXO I

Cuestionario TFM sobre el modelo Instituto-Escuela,  
<https://forms.gle/oSr3D5gwKbFqiTJS6>