

2020/2021

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES
INVESTIGADORAS
DESDE LA ESCUELA
EN EL ENTORNO RURAL**

DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS
IN RURAL SCHOOLS

AUTORA: María Hernández Castro

TUTORA: Noelia Morales Romo

Salamanca, 11 de junio de 2021

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, **María Hernández Castro**, con DNI **70924715Y**, y estudiante del Grado **Maestro en Educación Infantil** de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2020- 2021:

Declaro y asumo la originalidad del TFG “**Desarrollo de las capacidades investigadoras desde la escuela en el entorno rural**”, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 11 de junio de 2021

A handwritten signature in black ink, reading "María" with a stylized flourish underneath.

Fdo.: María Hernández Castro

AGRADECIMIENTOS

*A mi familia, amigas y amigos, por su apoyo constante,
A mi tutora del TFG por su atención y dedicación,
A mi profesora Marisa por su ilusión y confianza,
A los niños y niñas del CRA por enseñarme tantísimo,
A todos los maestros y maestras por su labor,
A la escuela rural por trabajar por y para la calidad educativa.*

A todos y todas,

GRACIAS.

RESUMEN

La finalidad del siguiente trabajo es dar a conocer el desarrollo de las capacidades investigadoras desde la escuela rural. A través del estudio legislativo (a partir del Currículum de Educación Infantil) y de la metodología del aula multigrado, los tipos de actividad y agrupamiento, y la presencia de las ocho competencias clave en un Centro Rural Agrupado, se pretende analizar la promoción de las cuatro dimensiones de desarrollo (cognitivo, físico, afectivo y social) en relación con las capacidades investigadoras. Este estudio se lleva a cabo utilizando una metodología cualitativa, empleando dos técnicas de recopilación de datos que se complementan: la observación participante y la entrevista con un docente del centro escolar. En primer lugar, las conclusiones determinan que aunque la dimensión afectiva es esencial en la etapa de Educación Infantil, la cognitiva sigue figurando como predominante tanto a nivel curricular como en la práctica. Además, las conclusiones confirman que las actividades complementarias, altamente influenciadas por el entorno rural, así como el juego; y el trabajo en pequeño y gran grupo, potencian un desarrollo integral.

Palabras clave: *capacidades investigadoras, escuela rural, aula multigrado, competencias clave, metodología cualitativa, actividades complementarias, entorno rural, pequeño y gran grupo, desarrollo integral*

ABSTRACT

The aim of this investigation is to show the development of research skills from the rural school. This work intends to show the development of the research skills in their four dimensions: cognitive, physical, emotional and social. We will do so by studying the legislation, particularly the Curriculum for Early Childhood Education; and the multi-grade methodology. Other aspects that will be studied are the types of activities and grouping, as well as the presence of the eight key competences in a Rural School. The methodology consists of a qualitative part and two techniques that are complementary to each other: the participant observation and an interview with one of the school teachers. The conclusions show that, even if the emotional dimension is essential in Early Childhood Education, the cognitive dimension continues to appear as predominant at both curricular and particular level. Additionally, complementary activities (which are highly influenced by the rural context), as well as the play; activities in small and big groups promote a comprehensive development.

Palabras clave: *research skills, rural school, multigrade, key competencies, qualitative methodology, complementary activities, rural context, small and big groups, comprehensive development*

1. PRESENTACIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	5
3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	8
3.1. Conceptualización	8
3.1.1. Medio rural	8
3.1.2. Escuela rural	9
<i>a. Definición</i>	9
<i>b. Significado dentro del entorno</i>	10
3.1.3. Procesos de aprendizaje	11
<i>a. Las competencias</i>	11
<i>b. Las capacidades investigadoras</i>	13
3.2. Desarrollo de las capacidades investigadoras	13
3.2.1. En Educación Infantil	14
3.2.2. Primera área del Currículum de Educación Infantil	17
3.2.3. En la escuela rural	19
<i>a. Autonomía de aprendizaje</i>	20
<i>b. Aprendizaje cooperativo</i>	21
<i>c. Oportunidades educativas del entorno</i>	22
3.3. Esquema de la contextualización teórica	24
4. PARTE EMPÍRICA	25
4.1 Diseño investigación	25
4.1.1. Objetivos de la investigación	25
4.1.2. Tipo de estudio	26
4.2. Desarrollo de la investigación	28
4.2.1. Trabajo de campo	28

<i>a. Población estudiada</i>	28
<i>b. Acceso al campo</i>	28
<i>c. Recogida de datos</i>	29
4.2.2. Fase analítica	29
<i>a. Tratamiento de los datos</i>	29
<i>b. Criterios para agrupar los datos</i>	30
4.3. Resultados	35
5. CONCLUSIONES	46
6. PROSPECTIVA DE FUTURO	51
7. BIBLIOGRAFÍA	51
8. ANEXOS	61
Índice de figuras	61
Índice de tablas	61
ANEXO I. Ítems de capacidades investigadoras en Educación Infantil	63
ANEXO II. Análisis de los objetivos del Área I del currículum de segundo ciclo de EI en Castilla y León	64
ANEXO III. Registro de actividad y evidencias	66
ANEXO IV. Análisis de las evidencias	89
ANEXO V. Transcripción de la entrevista	106
ANEXO VI. Tablas de análisis de datos	114

1. PRESENTACIÓN

Las escuelas de los pueblos son un misterio para mí. Durante la infancia estudié en un colegio céntrico de la ciudad de Salamanca, con otros veinticinco niños de mi edad en un mismo aula. Rara vez salíamos de los límites marcados por el muro de cemento que separaba el colegio de la calle, y las salidas al campo y las excursiones eran muy limitadas. Recuerdo con cariño ese día, una o dos veces al año, que visitábamos el bosque de la Honfría, en Linares de Riofrío, o nos llevaban a observar los Arribes del Duero desde la presa de Aldeadávila. Este tipo de salidas eran actividades muy especiales para nosotros, los niños que durante la semana pasábamos mucho tiempo en el aula, jugábamos en un patio de cemento y aprendíamos sobre la naturaleza entre cuatro paredes. En este momento, como maestra en formación, valoro esos momentos de salir al campo, de contemplar las hojas caídas y las castañas de la Honfría en otoño, y de otear el curso del río Duero, encajonado entre España y Portugal. A través de estos recuerdos, me doy cuenta del gran potencial pedagógico de la experiencia directa con el entorno y el mundo natural a través de la escuela.

Este trabajo surge a partir de la curiosidad que me genera el potencial educativo del mundo rural, así como las características y metodologías propias de sus escuelas. El conocimiento que he adquirido sobre la escuela rural es a partir de las experiencias de mis compañeras que vivieron o estudiaron en un pueblo, desde los medios de comunicación o desde las vivencias de algunas maestras rurales conocidas.

Los centros educativos rurales se hacen eco en la prensa nacional y no podemos evitar leer con tristeza cómo, año tras año, desaparecen estos y con ellos, sus pueblos. Con frecuencia vemos asociados los términos de *despoblación*, *éxodo* y *España vaciada* con la escuela rural. En una entrevista para el periódico *El País*, Ton Lloret, un conservador del museo de papel de Capellades, afirmaba que “la despoblación es un tema urgente y se debe considerar desde todos los ángulos para hacer políticas para frenarlo, (...) reabrir o no una escuela puede ser crucial para un pueblo” (Pantaleoni, 2020). Por ejemplo, un colegio de León, con 105 años de historia, ha sido clausurado recientemente por la falta de niños (López de Uribe, 2019).

Muchos otros artículos vinculan el fenómeno de la despoblación con la desaparición de las escuelas rurales. Hernández de Ávila (2018) señala, con un tono de indignación, en

NuevaTribuna que “si en España se respetaran y mantuvieran las escuelas rurales, hasta Finlandia nos envidiaría por nuestro sistema de enseñanza”, a lo que añade que “es cierto y triste, por ser una gran desgracia, que, por políticas erróneas, nuestros pueblos, el sostén alimentario de las capitales, se estén despoblando cada año”. Barrio y Brandón (2018) informan en el artículo *Educación en tierra vacía* que “la escuela rural leonesa lucha por sobrevivir en un entorno de éxodo constante, con la esperanza puesta en que los más pequeños sean el motor que mantenga vivos los pueblos”. Explica Quintero (2015) que “la despoblación tiene muchas aristas y es evidente que la educación por sí sola no produce desarrollo (aunque lo favorece) si no va acompañada de la modernización de servicios y comunicaciones” (p. 48). Por lo tanto, observamos que el papel de la educación respecto a la despoblación es cuestionable.

Frente a la despoblación y el éxodo rural, la extinción de los pueblos y sus escuelas, nos damos cuenta del interés por la pedagogía y los valores educativos rurales, que resuenan igualmente en los medios de comunicación. Por ejemplo, en un artículo publicado por *El Mundo*, una maestra de la escuela de Valcabado del Páramo (León) relata una experiencia realmente significativa. La profesora explica que en el espacio rural “no es lo mismo rellenar las partes de una flor en una ficha de un cuaderno, que salir en primavera al campo, en compañía de un grupo de abuelos, recoger muestras, identificarlas, olerlas, tocarlas, clasificarlas, rellenar la ficha y acabar haciendo un herbario de clase con flores de la zona” (Diario de Castilla y León, 23 de mayo de 2020). En otro ejemplo, Lluís Samper, un sociólogo de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida (UdL), explica en un artículo para *La Vanguardia* (Ricou, 2010; STECYL-i, 2020) que “en una escuela rural es más fácil romper con la metodología y posponer, por ejemplo, una clase de Matemáticas para aprovechar una jornada soleada y salir al exterior para realizar una charla sobre botánica”.

Con el objetivo de experimentar el fenómeno de la educación rural en primera persona, y de aprender de manera directa sobre esta realidad, decidí realizar las prácticas de último curso de Grado en Maestro en Educación Infantil en un Colegio Rural Agrupado de la provincia de Salamanca. Esta oportunidad me permitió estudiar la escuela rural desde la posición del docente, aprender sobre las oportunidades educativas, sociales y culturales de

estos centros desde la perspectiva profesional, y observar lo que está sucediendo en la realidad desde el punto de vista de la pedagogía. Siento especial interés por la capacidad de la escuela rural para desarrollar en los alumnos el espíritu crítico, la observación, el análisis y la objetividad. Me gustaría estudiar el alcance de las capacidades investigadoras en el ciclo de Educación Infantil. Estas capacidades pueden permitir a los alumnos convertirse en agentes de cambio desde el entorno rural. Buscamos conocer cómo su desarrollo, fomentado y potenciado desde este contexto educativo singular, pueden implementarse y mejorarse. Asimismo, pretendemos estudiar la calidad de la educación rural tomando como referencia el desarrollo de estas capacidades.



Imagen 1. Dibujo de uno de los alumnos del centro rural en el que realicé las prácticas

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Observamos, a través de las experiencias pedagógicas expuestas en la presentación, cómo la educación rural forma parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje activo, significativo y en relación directa con el entorno. En este trabajo pretendemos estudiar la importancia del desarrollo de la observación, la atención, el análisis y el razonamiento desde estos contextos educativos, así como de la capacidad de trabajar en equipo, tomar decisiones y resolver problemáticas.

En primer lugar, la escuela necesita de un cambio de prioridades para superar el academicismo, basado principalmente en la memorización, para pasar a ser un “espacio educativo incluyente, democrático, participante, dialógico, que permite la interacción y

vivencia de conocimientos para mejorar la propia condición moral, intelectual, cultural, política y social de las personas” (Vélez, 2013, p. 81). En este proceso de cambio, la educación trata de desarrollar tanto el aprendizaje de conceptos, actitudes y procedimientos, como las “capacidades generales de la persona, [como por ejemplo las] destrezas intelectuales, afectivas y motoras, autonomía, creatividad, cooperación, sentido crítico, objetividad.” (Cañal, 1999, p. 17).

Con este trabajo nos proponemos exponer la escuela rural como núcleo de oportunidades en el campo de la investigación. El valor y la riqueza de la capacidad e intensidad de este tipo de educación ha sido explorado anteriormente por pedagogos como Comenio, Rousseau o Pestalozzi (Cerecedo y Rico, 2018). Los significados y sentidos de esta educación pueden abrirnos un mundo de posibilidades en el campo del desarrollo educativo general. La escuela rural no solo actúa como un centro de dinamización del entorno, sino como modelo pedagógico que se resiste al sistema de enseñanza hegemónico urbano-centrista y se convierte en un campo de investigación relevante en cualquier otro contexto (Ruiz y Gil, 2011; CCOO Enseñanza, 2020; Recio, 2008), pudiéndose transformar en modelo para mejorar las prácticas en el contexto educativo urbano (Boix, Champollion y Duarte, 2015). La investigación sobre escuela rural es un verdadero desafío para la comunidad científica y educativa. Juega un papel estratégico para que la acumulación de conocimientos sobre la educación en la ruralidad se convierta en una base sólida. Hasta ahora, la investigación a nivel internacional, que se ha desarrollado mayoritariamente en Estados Unidos y América Latina, ha tenido poca relevancia sobre la práctica pedagógica. En Europa los temas más estudiados han sido la construcción de redes y la utilización de las TIC. Pero hay muchos otros campos sobre los que se puede investigar: los procesos educativos en las aulas multigrado, la función de la escuela en el medio rural, así como la contribución y participación de las comunidades para mejorar la educación (Bustos, 2011a).

Ahora bien, debemos tener en cuenta que la realidad educativa del contexto rural es heterogénea. Son ambientes de diversidad, y sus comunidades son únicas en relación con sus valores y oportunidades (Hardre, Sullivan y Crowson, 2009). Ninguna escuela es igual, ni en la ciudad, ni en el mundo rural. Señala Recio (2008) que “ni todas las escuelas de todos los lugares posibles (urbanos y rurales) son coincidentes” (p. 3). En un estudio realizado por

Boix et al (2015) sobre la especificidad del aprendizaje y la enseñanza en las escuelas rurales, comprobaron que estas ofrecen ventajas potenciales en la práctica educativa. Por señalar algunas, destacan el aprendizaje cooperativo, tutoría entre compañeros, estudios interdisciplinarios, y enseñanza contextualizada.

A través de la investigación empírica sobre un caso particular de un Colegio Rural Agrupado de la provincia de Salamanca, pretendemos estudiar sus características propias, sus prácticas y metodologías. Partiendo de la premisa que la innovación, la educación y la formación aseguran el desarrollo de las zonas rurales, pretendemos examinar la capacidad de la escuela dentro de su entorno para crear una *cultura de desarrollo* desde las capacidades investigadoras (Melo, 2000, p. 97). Además, estimamos el potencial pedagógico de la escuela rural como parte de un proyecto que incluye el desarrollo de las comunidades para mejorar la calidad de vida de la zona (Carretero et al, 2002; Vázquez, 2019).

Hay que destacar que los estudios empíricos a través de la observación participante son ejemplos significativos de investigación educativa. Bustos (2011a) considera que el trabajo y la investigación “desde dentro” es una oportunidad para profundizar sobre los temas relacionados con la educación rural (p. 167). Para construir una base de investigación consistente sobre la escuela rural, Arnold et al (2005) (cit. por Bustos, 2011a, p. 160) proponen las siguientes cuestiones: *¿son eficientes las metodologías de enseñanza utilizadas con el alumnado rural? ¿existe la posibilidad de mejorar la enseñanza y las programaciones en sintonía con la escuela y el medio?*

La intención de este trabajo es dar respuesta a estas preguntas, a través de la investigación *en* la escuela, examinando las prácticas y métodos de enseñanza que busquen el desarrollo de las capacidades investigadoras. De esta forma, podremos estudiar el alcance de la investigación *desde* la escuela para el entorno rural.

Los principales beneficiarios de este trabajo serían, principalmente, los niños y niñas del entorno rural, así como los maestros y maestras de sus escuelas. De igual manera este estudio puede beneficiar a la comunidad de la que forman parte estos centros. Asimismo, podría servir como punto de partida para que no solo la comunidad educativa, sino la sociedad en su conjunto, valore la escuela rural, dignifique su potencial educativo y tome como referencia sus propuestas, prácticas y metodologías para mejorar el Sistema Educativo.

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

En la contextualización teórica se incluye en primer lugar la conceptualización del tema de investigación: medio rural, escuela rural y su entorno, competencias y capacidades investigadoras. En los siguientes apartados tratamos el desarrollo de capacidades investigadoras en la etapa de Educación Infantil, en la primera área del Currículum y en el entorno rural.

3.1. Conceptualización

Consideramos oportuno presentar una aproximación conceptual, a partir de diversas fuentes, de los términos *medio rural* y *escuela rural*. Después, conceptualizamos las *competencias y capacidades investigadoras*.

3.1.1. Medio rural

No existe una forma única de definir el medio rural, ni tampoco un criterio específico para delimitarlo, puesto que en su significado convergen factores ecológicos, paisajísticos, demográficos, económicos y culturales (Rubio, 2021). En el sentido geográfico, el medio rural se define 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 km².” (Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural). Ashley y Maxwell (2001) añaden que forma parte de un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos.

En el sentido demográfico, el INE (s.f.) “considera (...) municipios rurales (...) son los que están por debajo de [10.000 habitantes]; a veces se utiliza en éstos una subdivisión: rurales intermedios (2.000-10.000 hab.) y pequeños o rurales (hasta 2.000 hab)” (p. 439). En la actualidad, las poblaciones rurales son remotas, periféricas y dispersas y se ven debilitadas por una pérdida demográfica profunda (Melo, 2000). El vacío rural o *España vacía* persiste frente al crecimiento de las ciudades, del litoral turístico y algunas zonas favorecidas de montaña o zonas de servicio comarcales (Molinero y Alario, 1994). Entre el espacio rural y urbano, Diry (2002) señala que las diferencias residen en que en el *medio rural* se encuentra “la construcción discontinua, dejando un espacio más o menos grande a

los campos, presencia de los espacios forestales y densidades de población reducidas” (p. 192).

Económicamente, se debe tener en cuenta que a partir de la mitad del siglo XX el sistema productivo se transforma considerablemente, lo cual cuestiona las características principales del medio rural, incluyendo la explotación de los recursos cercanos, la supremacía de las actividades agrarias, la mayor relación con el entorno y los fuertes vínculos sociales entre sus habitantes (Berlanga, 2003; Comíns y Moreno, 2012). Autores como Melo (2000), Berlanga (2003) y Bustos (2011b) argumentan que la agricultura ya no es la base única de subsistencia de los pueblos, sino que los servicios, la naturaleza y el turismo también se vinculan a la sociedad rural. Por lo tanto en la actualidad ‘lo rural’ no puede identificarse únicamente con la actividad agraria y la cultura agroganadera, y se hace difícil clasificar las áreas que la comprenden, tanto por su heterogeneidad, como por la diversidad de sus significados (Boix, 2003; Márquez Fernández, 2002, cit. por Armas y Macía, 2017). En conclusión, las comunidades van cambiando y transformándose, dando origen a “diferentes medios rurales” (Abós, 2007, p. 87) o “nuevas ruralidades” (Martínez y Bustos, 2011). Este fenómeno genera una amalgama de realidades que coexisten en un sistema económico que cambia y se hace diverso.

3.1.2. Escuela rural

a. Definición

Si consultamos la Real Academia Española, *escuela* aparece definida como “establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción”. Por otro lado, *rural* se define en el diccionario como “perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores”, por lo que podemos deducir que *escuela rural* es aquella institución perteneciente o relativa al campo. Boix (1995, 2004) define las escuela rurales como:

(...) aquellas que, por sus características organizativas y de funcionamiento, no son completas en cuanto al número de unidades (no llegan a ocho) y en cuanto a la estructura de gestión de centro (p. 8).

(...) tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógica-didáctica basada en la heterogeneidad y la multinivelaridad de grupos de

distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada (p. 13).

b. Significado dentro del entorno

Siguiendo las definiciones propuestas por Boix (1995, 2004), resulta difícil pensar acerca de esta escuela sin antes cuestionar sobre su relación con el entorno. Así como el medio rural, el concepto de escuela rural se transforma, encontrando nuevas vías para definirse bajo “el principio de diversidad”, a pesar de que hace relativamente poco tiempo se podían identificar gracias a los componentes distintivos del medio en el que se asentaban (Rodríguez y Bustos, 2011, p. 6). En la actualidad, podemos destacar su atractivo y significación en un contexto de valores urbanos generalizados, poniendo de manifiesto la gran tarea social, educativa y cultural que cumple la escuela en los medios rurales.

A nivel socioeducativo, colabora dentro de su entorno “consolidando, reconociendo y promocionando las diferencias en lugar de dejarlas desaparecer” ante la creciente generalización de los valores urbanos (Ruiz y Gil, 2011, p. 146). Frente a esta universalización, puede ser un recurso excepcional de desarrollo educativo y cultural en el medio rural, sobre todo cuando este se queda aislado y sin recursos (Abós y López 2000, p. 86; Abós, 2007). Boix (2004) afirma que en algunos pueblos es la “única institución que desarrolla actividades vinculadas con la educación formal e informal.” (p. 15).

Adicionalmente, la escuela rural puede funcionar como modo de dar voz a las “culturas rurales silenciadas” en el contexto de la globalización, colaborando en la construcción y reconstrucción de los proyectos que atiendan a las necesidades y valores propios, autónomos e integrales de sus pueblos, asegurando las identidades tanto individuales como colectivas del entorno (Recio, 2008, Ruiz y Gil, 2011; Caride, 1998). Además, la escuela tiene un valor significativo en “la autoestima de los municipios”, puesto que es un servicio apreciado, especialmente por los nuevos pobladores jóvenes rurales (Morales Romo, 2019, p.23).

3.1.3. Procesos de aprendizaje

a. Las competencias

En 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea establecen un documento referente para el desarrollo de la educación, la formación y el aprendizaje en forma de *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Europeo, 2006). El marco de referencia Europeo (Europeo, 2018) establece ocho competencias clave:

- competencia en lectoescritura;
- competencia multilingüe;
- competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería
- competencia digital;
- competencia personal, social y de aprender a aprender;
- competencia ciudadana;
- competencia emprendedora;
- competencia en conciencia y expresión cultural.

La OCDE (2005) define las competencias como “algo más que conocimiento y habilidades”, ya que “involucra la capacidad de satisfacer demandas complejas, aprovechando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto determinado” (p. 4). La organización considera que la complejidad de los nuevos retos forma parte de las demandas sociales sobre los individuos; y la adquisición de competencias es clave para el desarrollo personal y social.

Las competencias tienen un carácter multidimensional que no las limita a un ámbito específico. Conforman los conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para adaptarse a una gran variedad de funciones y desempeños (Botía, 2008). Son permanentes, se utilizan cuando se realiza una tarea o actividad de manera exitosa, son generalizables a diversas situaciones y combinan las capacidades cognitivas, afectivas y conductuales (Vargas, 2001; cit. por Contreras, 2011). En la sociedad moderna, son un factor esencial para que los individuos se adapten al mundo y lo construyan (OCDE, 2005, p. 6). Un aprendiz competente, según Bruer (1995, cit. por Coll, 2007):

(...) conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación (p. 36).

La legislación también menciona el aprendizaje por competencias y los documentos de carácter educativo explican su importancia. La LOE (2006) señala en su preámbulo que “fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las **competencias** básicas que resultan necesarias en la sociedad actual...” (p. 8).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) pone especial énfasis en un modelo de currículo basado en competencias. Introduce un nuevo artículo 6 bis en la LOE (2006) que en su apartado 1.e. instituye que corresponde al Gobierno:

el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, **competencias**, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica (LOMCE, 2013, p. 13)

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Este documento recoge las estrategias metodológicas pertinentes para aplicar una enseñanza multicompetencial en el aula. También incluye una serie de orientaciones para facilitar el desarrollo de unas estrategias que permitan trabajar por competencias en el aula en su Anexo II.

A modo de resumen, podemos definir a las competencias como una serie de capacidades, conocimientos y actitudes cognitivas, afectivas y conductuales, contextualizados y permanentes, que permiten integrar conocimientos para resolver tareas más complejas en una variedad de situaciones.

b. Las capacidades investigadoras

La RAE define capacidad como “cualidad de *capaz*”; y capaz como “apto, con talento o cualidades para algo” y “que puede realizar la acción que se expresa” (RAE). Una persona con capacidad para investigar es por tanto aquella que puede realizar la acción investigadora. La investigación se define como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández Sampieri et al, 2010, p. 4). Las capacidades investigadoras preparan a las personas para observar problemáticas y analizar situaciones, ofrecer alternativas, plantear respuestas a cuestiones que ocurren en el entorno y proponer soluciones (Reyes López, 2013). El contexto y el desarrollo de las capacidades están vinculados estrechamente, puesto que permiten “crear y utilizar conocimientos científicos y los procesos o productos vinculados (...) [al entorno en el que se desarrolla la actividad]” (Vázquez Rojas, 2017, p. 115).

Las *capacidades investigadoras* incluyen multitud de procesos como por ejemplo la integración de información multilateral, las representaciones y descubrimientos ante una problemática, la capacidad de colaboración con otras personas, la autorregulación, saber manejar la incertidumbre, y el compromiso social (D’Angelo, 2000; cit. por González et al, 2012). Tener la capacidad de proponer planes de acción a través de las habilidades de lenguaje y comunicativas, así como la predisposición para el aprendizaje convierte a los humanos en exploradores, constructores y transformadores sociales (Cañal, 2007).

3.2. Desarrollo de las capacidades investigadoras

Encontramos una cierta relación entre los valores educativos de la escuela y los de la actividad investigadora en el contexto escolar. En otras palabras, una de las tareas de la escuela es formar ciudadanos creativos con la capacidad para desarrollar ideas novedosas, identificar retos y resolver problemas, así como educarlos en el compromiso de la comunidad para que compartan, produzcan y se adapten a los cambios con rapidez (Torres et al, 2008).

Los niños sienten la necesidad de conocer, experimentar y participar en el mundo que les rodea, aunque la estructurada vida que llevamos apenas les deje tiempo para esto (Freire, 2011). Las capacidades investigadoras deben permitir al alumnado buscar, seleccionar y usar la información para transformar la realidad de su vida cotidiana (Pérez, 2008). Este proceso,

denominado como *la aventura del conocimiento* por Pérez (2007), les permite aplicar los nuevos conocimientos a los problemas cotidianos, haciéndolos permanentes y significativos. O sea que el valor educativo de los nuevos contenidos nace de las respuestas a “preguntas verdaderas, a problemas sentidos” (ídem, p. 25).

En un estudio realizado por González et al (2012), las autoras indagaron sobre las competencias y subcompetencias requeridas para investigar a través de una revisión bibliográfica (ver Figura 1). En este proceso, adaptaron los modelos de tres dimensiones (cognitiva, conocimiento personal y gestión de relaciones) de Goleman y Boyatzis (2004).

3.2.1. En Educación Infantil

La Educación Infantil tiene como finalidad el desarrollo integral del alumnado. La LOE (2006) determina que su objetivo es “la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual [cognitiva] de los niños y las niñas” (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil) especificando, que para el segundo ciclo los alumnos logren:

- a) *Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.*
- b) *Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.*
- c) *Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.*
- d) *Desarrollar sus capacidades afectivas.*
- e) *Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.*
- f) *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.*
- g) *Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo*

Tomando como referencia las dimensiones propuestas por Goleman y Boyatzis (2004) en García et al (2012) y los niveles de desarrollo en la etapa de Educación Infantil, hemos identificado un total de 45 capacidades investigadoras: 12 en la dimensión cognitiva; 10 en la física; 13 en la afectiva y 10 en la social (ver Tabla 1).



Figura 1. *Competencias requeridas para investigar* (a partir de González et al, 2012)

Dimensión cognitiva		
Pensamiento analítico	Expertise técnica	Pensamiento sistémico
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observar una situación <input type="checkbox"/> Entender la situación <input type="checkbox"/> Identificar sus componentes <input type="checkbox"/> Establecer relaciones causales sencillas <input type="checkbox"/> Plantearse preguntas <input type="checkbox"/> Valorar soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Buscar nueva información, pudiendo actualizarla <input type="checkbox"/> Analizar e interpretar datos básicos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Recurrir al sentido común y a las experiencias vividas <input type="checkbox"/> Utilizar el conocimiento previo para reestructurar el pensamiento <input type="checkbox"/> Presentar situaciones de manera comprensible <input type="checkbox"/> Integrar ideas clave
Dimensión física		
Observación	Análisis	Creación
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observar una situación <input type="checkbox"/> Identificar los componentes de la situación <input type="checkbox"/> Reconocer modelos y pautas (experiencias previas) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Intervenir, exponer y argumentar oralmente <input type="checkbox"/> Utilizar varias técnicas de análisis <input type="checkbox"/> Experimentar con las posibilidades 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diseñar los datos nuevos, aplicándolos <input type="checkbox"/> Difundir los datos nuevos <input type="checkbox"/> Actualizar los datos antiguos y analizar el progreso <input type="checkbox"/> Resolver problemáticas
Dimensión afectiva		
Competencias emocionales	Apertura	Motivación de logro
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conocer las emociones propias <input type="checkbox"/> Canalizar estas emociones en el trabajo <input type="checkbox"/> Tolerar la frustración <input type="checkbox"/> Saber esperar para superar obstáculos en el logro de objetivos <input type="checkbox"/> Tolerar la incertidumbre <input type="checkbox"/> Aceptar el desconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tener interés por conocer más cosas <input type="checkbox"/> Mostrar curiosidad por el nuevo conocimiento <input type="checkbox"/> Buscar información más allá de las preguntas rutinarias <input type="checkbox"/> Cuestionar lo establecido 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aspirar a realizar bien el trabajo <input type="checkbox"/> Mostrar autoconfianza (convencerse de que uno es capaz de realizar una tarea) y seguridad por las propias capacidades <input type="checkbox"/> Mostrar iniciativa <input type="checkbox"/> Identificar un problema como oportunidad
Dimensión social		
Trabajo en equipo	Liderazgo organizacional	Desarrollo de potenciales de otros
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formar parte de un grupo <input type="checkbox"/> Trabajar juntos en procesos <input type="checkbox"/> Interactuar con los demás respetando sus funciones <input type="checkbox"/> Mostrar empatía 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ordenar objetivos, intervenciones, tiempos. <input type="checkbox"/> Transmitir objetivos con visión de futuro positivo <input type="checkbox"/> Negociar y resolver desacuerdos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Incentivar y apoyar a los demás <input type="checkbox"/> Fomentar la participación de los demás <input type="checkbox"/> Respetar el trabajo y las diferencias de los demás

Tabla 1. Capacidades investigadoras en Educación Infantil. Elaboración a partir de González et al (2012)

El artículo 4 del Real Decreto 1630/2006 explica que el segundo ciclo de Educación Infantil se organizará en tres áreas de conocimiento: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno y lenguajes, comunicación y representación. Estas áreas están interrelacionadas, son interdependientes y se complementan con un sentido que busque el progreso global del alumnado. El artículo 6 especifica que tienen que entenderse “como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes de todo orden: de actitudes, procedimientos y conceptos, que contribuirán al desarrollo de niñas y niños y propiciarán su aproximación a la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él”.

El artículo 5 del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León así lo determina: “deberán concebirse con un criterio de globalidad y de mutua dependencia”

3.2.2. Primera área del Currículum de Educación Infantil

Para estudiar la presencia de capacidades investigadoras dentro del currículum, así como herramienta para evaluar las actividades de la escuela rural en la parte empírica, las hemos transformado en ítems (ver Anexo I).

La primera área de desarrollo (CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL) busca que los niños y niñas descubran su personalidad, evalúen sus cualidades físicas y personales en contacto con su entorno (“el proceso es simultáneo al descubrimiento del otro y al desarrollo social”). Por lo tanto, es esencial que la práctica educativa busque favorecer un correcto desarrollo de esta área, a fin de que los alumnos logren una imagen positiva y ajustada de sí mismos, un correcto desarrollo del lenguaje, autonomía personal, independencia, un buen concepto de sí mismo y ajustada autoestima. Durante este proceso, el alumnado de Educación Infantil toma consciencia de sus capacidades, siendo esta construcción personal sobre la que se van componiendo todos los demás conocimientos, destrezas, concepciones del mundo físico, natural y social. (Decreto 122/2007, p. 10-11).

Analizamos a continuación los objetivos marcados en el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León con el fin de examinar la importancia que se le atribuye a las capacidades investigadoras a nivel legislativo. Dada la

significancia del primer área de desarrollo, analizamos los objetivos evaluando las capacidades investigadoras integradas por dimensiones (ver Anexo II: Análisis de los objetivos del currículum de segundo ciclo de EI en Castilla y León). Los resultados se representan en un diagrama de barras (ver Figura 2) que representa las capacidades investigadoras, por dimensiones, presentes en los diez objetivos del Área 1. Para su elaboración primero hemos convertido cada capacidad en un ítem evaluable y observable en el objetivo. A continuación, hemos evaluado cada objetivo para comprobar si busca el desarrollo de las capacidades investigadoras y si es así, cuáles.

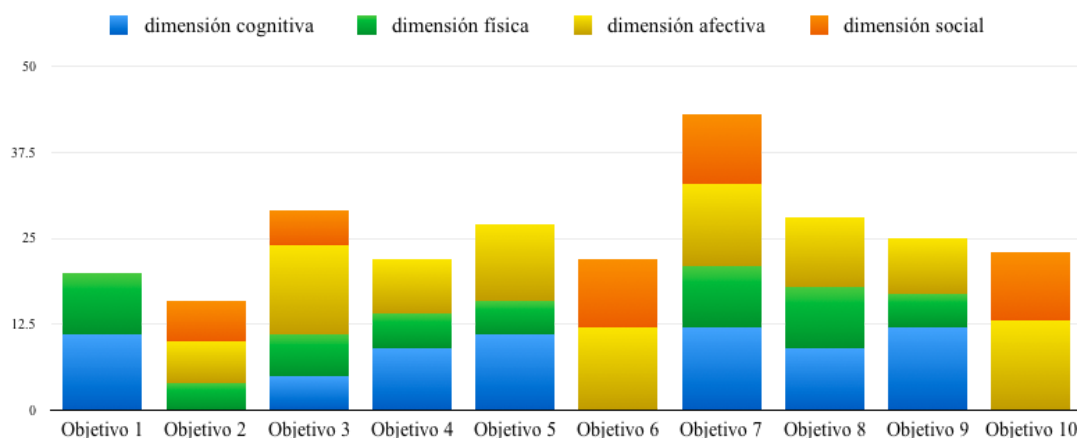


Figura 2. Desarrollo de capacidades investigadoras en el currículum de segundo ciclo de EI para el Área 1. Elaboración propia

En primer lugar, observamos que todos los objetivos buscan el desarrollo de al menos dos dimensiones. Por número de capacidades, comprobamos que la **dimensión afectiva** (93 capacidades) es la más valorada, seguida de la cognitiva (69), física (52) y social (41). En relación a la primera, el currículum de Educación Infantil (Decreto 122/2007) explica que:

Será (...) necesario, desde la práctica educativa, favorecer el desarrollo de una **imagen positiva** y ajustada de sí mismo y una buena **autoestima**. Otro aspecto importante del desarrollo personal es la **identificación, expresión, reconocimiento** y **control** de los propios **sentimientos** y **emociones** (...) es preciso favorecer un ambiente que posibilite las manifestaciones emocionales y afectivas ajustadas, ya que suponen otra importante **dimensión** de la **personalidad** infantil. (p. 10).

Comprobamos que los objetivos que incluyen más capacidades investigadoras, y que nos generan especial interés son el *Objetivo 3* (29 capacidades) y el *Objetivo 7* (43 capacidades).

Por un lado, el *Objetivo 3* busca que los alumnos descubran sus posibilidades y limitaciones, logren una imagen positiva y ajustada de sí mismos, que puedan reconocerse e interactuar, con la finalidad de que desarrollen una correcta autoestima. Consideramos especialmente relevante que los alumnos desarrollen también su inteligencia emocional, reconociendo sus sentimientos y su papel durante el trabajo investigador. Es fundamental que sean capaces de reconocer sus errores y sus posibilidades, así como sus potencialidades y características propias. También la tolerancia a la frustración y a la incertidumbre son competencias sustanciales en la tarea investigadora.

El *Objetivo 7* se refiere al juego, una actividad multidimensional que favorece el desarrollo integral del alumnado. El currículum considera que:

Es necesario promoverlo, ya que favorece la coordinación y el control motor [**dimensión física**], facilita las relaciones, la comunicación y las manifestaciones emocionales y afectivas, desarrolla la autonomía, la iniciativa, el respeto entre los compañeros [**dimensión afectivo-emocional y social**] y el conocimiento de las pautas y reglas, e integra la acción con las emociones y el pensamiento [**dimensión cognitiva**] (p. 10).

En la primera de las áreas, el currículum de Castilla y León atribuye gran importancia a la dimensión afectiva de las capacidades investigadoras. Comprobamos que esta dimensión aparece presente en todos los objetivos (exceptuando el primero). Además, observamos que las capacidades investigadoras están integradas en mayor medida en los objetivos referidos al desarrollo emocional y personal del alumnado y en la actividad lúdica.

3.2.3. En la escuela rural

Las posibilidades de la escuela rural hacen de ella un modelo de innovación y cambio pedagógico aplicable a otro tipo de escuelas, pudiéndose convertir en el ejemplo para mejorar las prácticas en otros contextos educativos (Santos, 2011; Boix, Champollion y Duarte, 2015; Abós, 2015).

Una de las características fundamentales del aula multigrado es la heterogeneidad, entendida como la agrupación de alumnado de distintas edades, intereses, capacidades, expectativas, necesidades educativas y ritmos de aprendizajes (Boix, 1995; Abós, 2015). Otra fuente de enriquecimiento para la escuela rural es la diversidad de nacionalidades, culturas y religiones (Bustos, 2011b; Abós, 2015). Además encontramos en ella una organización espacio-temporal que posibilita tanto “atención individualizada como un modelo cooperativo de trabajo, así como el establecimiento de relaciones interactivas entre alumnos diferentes” (Abós, 2015, p. 682). En otras palabras, “aprender a vivir en un aula rural supone (...) adquirir independencia en el trabajo y sentimiento de formar parte de una colectividad” (Boix, 1995, p. 38). Boix (2011) explica que:

La diversidad es la expresión de normalidad del aula rural y lo no habitual estaría representado por la homogeneidad. La agrupación del alumnado parte del principio de respeto hacia la natural y característica heterogeneidad y es el punto de partida para aprender de y con los otros, de manera que la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los alumnos trabajan de forma conjunta, coordinados, ayudándose unos a los otros y estableciendo relaciones sociales interdependientes es la característica del aula rural (p. 16).

Las características diferenciadoras de la educación rural que tomamos como referencia para estudiar las capacidades investigadoras son: la autonomía de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y las oportunidades educativas que ofrece el entorno.

a. Autonomía de aprendizaje

La escuela rural propicia una autonomía de aprendizaje permanente, puesto que los alumnos no son dependientes de las decisiones del maestro para seguir avanzando, y se respetan sus ritmos de aprendizaje y son ellos mismos los que organizan sus procesos y trabajos (Santos, 2013). Boix (1995) argumenta que desarrollan estrategias de aprendizaje necesarias para adaptarse a las circunstancias del aula multigrado, como la “autonomía, autoorganización, autoaprendizaje y autodeterminación” (p. 37). Asimismo, la autogestión permite a los discentes valerse por sí mismos, hacerse responsables de su trabajo, su proceso educativo, sus fracasos y éxitos, convirtiéndolos en aprendices más independientes (Boix, 2011).

Podemos identificar entonces la diversidad que caracteriza a la escuela multigrado como una oportunidad educativa que propicia el desarrollo de las capacidades investigadoras, especialmente en la dimensión afectivo-social. Por un lado, un correcto desarrollo de la autonomía permite a los alumnos utilizar estrategias de *autoconocimiento*, *tolerancia a la frustración*, a la *espera* y a la *incertidumbre*. Además, a través del trabajo individualizado, se fomenta la independencia en los procesos educativos y emocionales que les permite desarrollar actitudes de *autoconfianza* e *iniciativa*. En relación con la organización del propio trabajo, la autogestión les permite desarrollar capacidades de *planificación* de los propios objetivos y tiempos.

b. Aprendizaje cooperativo

La heterogeneidad incrementa la participación en el grupo, dando lugar a la aparición del aprendizaje cooperativo, el cual fomenta el interés, la libertad y el descubrimiento (Abós y Boix, 2017). A su vez, el aprendizaje cooperativo promueve el desarrollo de capacidades investigadoras de manera multidimensional, a nivel cognitivo, afectivo y social. A nivel cognitivo, la diversidad de grados de maduración y ritmos de aprendizaje en un mismo aula favorece la aparición de aprendizaje contagiado o “por impregnación mutua”, debido a la bajada y subida de niveles de conocimiento continua (Bustos, 2011b, p. 84-85). Este ambiente de construcción favorece que los alumnos con menor y mayor entendimiento sobre un tema interactúen y elaboren significados juntos, creando un *saber con* de enriquecimiento mutuo (Abós, 2015). Durante este proceso, los diferentes grupos de edad adquieren capacidades vinculadas con las investigadoras. Por un lado, el alumno de mayor edad:

(...) desarrolla mecanismos de **resolución de tareas** y de **conflictos** adquiridos de su propia experiencia. Desarrolla el **autoconocimiento**, **identifica** los problemas de sus compañeros, utiliza **habilidades sociales** y de **convivencia** básicas para la resolución de las demandas y al mismo tiempo se enriquece en su asistencia. Sin duda alguna, todo ello repercute en su **motivación personal**, en su **autoestima** como individuo y como estudiante, en su **seguridad** personal, y va construyendo los fundamentos básicos del valor de la **solidaridad**. (Boix, 2011, p. 19)

Por otro lado, los alumnos de menor edad buscan imitar los comportamientos y actitudes de los mayores, cooperar tanto como ellos, lo que les lleva a desarrollar estrategias de aprendizaje más avanzadas (Uttech, 2001; cit. por Bustos, 2011b). En el aula se promueve “el intercambio de ideas, informaciones y valores, [y] la colaboración y el respeto hacia las diferencias” entre los alumnos de mayor y menor edad (Boix y Domingo, 2021, p. 66). El deseo de saber les conduce a formular hipótesis, siendo “esta capacidad de decisión e iniciativa propia [la que] perfila su individualidad y fomenta la capacidad de análisis de grupo” (Boix, 1995, p. 40).

En la dimensión social, los alumnos aprenden a gestionar el trabajo y a compartir tareas, a ser solidarios y comprensivos frente a los problemas de los demás, desarrollando así su empatía (ídem, p. 41). La *colaboración* en los distintos grupos de edad permite al alumnado mostrar *autoconfianza* y hacerse cargo de sus responsabilidades. Además, durante el trabajo en grupo, son capaces de *motivarse* a sí mismos y *motivar* a los demás. De esta manera, los alumnos desarrollan las capacidades necesarias para *formar parte de un grupo* heterogéneo, *trabajar e interactuar respetando* las funciones de cada uno, así como *reconocer* sus diferencias individuales.

c. Oportunidades educativas del entorno

El entorno natural y cultural son dos fuentes importantes de conocimiento y valores para la vida de los niños y niñas de la escuela rural. Cabe destacar que una tarea sustancial de la educación rural consiste, entre otras cosas, en hacer que los valores y códigos culturales subsistan (Boix, 2011). A través del contacto con el medio, se garantiza y revaloriza el saber local y se permite al alumnado aprender autónomamente (Abós, 2014). La escuela, abierta y conectada con el territorio, coherente con el medio, permite significados reales, aprendizajes significativos y respetuosos, así como familiares al alumnado (Boix, 2011; Abós, 2020).

Freire (2011) reflexiona en su libro *Educar en verde* sobre la importancia de acercar a los niños a la naturaleza. Explica que los profesionales de la educación “verde” observan que, cuando se les facilita el contacto con el medio, se promueve “la armonía emocional, la autoconfianza, el desarrollo físico y mental, las habilidades de comunicación y un sentimiento de bienestar generalizado” (p. 41). A través de las experiencias que ofrece el medio natural se promueve la salud física y mental; y el desarrollo multidimensional, que

ofrece a los niños y niñas las herramientas para tener una vida alegre y llena de logros (Bruchner, 2012). A nivel cognitivo, se sumergen en un entorno estimulante que respeta los ritmos de aprendizaje y que “contribuye al desarrollo de las capacidades de observación y percepción” (Freire, 2011, p. 45). Piaget ya argumentaba, a través de su teoría sobre el desarrollo infantil, que un crecimiento cognitivo sólido y armonioso se fundamenta en un desarrollo sensorio-motor adecuado, sobre todo en los primeros años de vida (Navas, 2018).

A nivel emocional, la naturaleza promueve el desarrollo de la sensibilidad, la autoconfianza, la intuición y las habilidades de supervivencia, y la tolerancia a la espera, a través de la relación entre el trabajo y los resultados (Freire, 2011). En un estudio realizado por Corraliza y Collado (2011) sobre el efecto del contacto con la naturaleza y la capacidad de afrontar situaciones estresantes y adversas se comprobó que los niños “que disfrutaban de un mayor contacto con el medio natural (...) sufren menos estrés del que cabría esperar si no contasen con este factor protector que es la naturaleza” (p. 225). Además, esta relación educa a los niños en el respeto por la diversidad, proporcionándoles experiencias que incluyen una gran variedad de formas de ser y de vivir (por ejemplo, el contacto con los animales les permite “incorporar conocimientos científicos mediante experiencias directas, aprender a entender y, sobre todo, a respetar las diferencias”) (Freire, 2011, p. 118).

Por otro lado, el entorno rural ofrece múltiples oportunidades socioculturales a la escuela. Por ejemplo, el proyecto conjunto en el que se incluye al proceso educativo y a la comunidad. La acción pedagógica toma otro significado y no es considerada únicamente una responsabilidad de la escuela, sino que los agentes sociales y comunitarios adquieren una función educativa relevante (Longás et al cit. por Domingo Peñafiel et al, 2021). Para que esto suceda es necesaria una comunicación fluida y recíproca entre los agentes educativos pertenecientes a la escuela y la comunidad rural. Asimismo, el proceso comunicativo tiene que ser flexible y abierto, además de incluir actitudes como: la detección de necesidades, tanto por parte de la escuela como de la comunidad en su conjunto; el establecimiento de marcos conjuntos de actuación; la planificación de iniciativas escolares que incluyan la participación comunitaria; la aplicación de estas actividades programadas (como huertos escolares, centros de días, celebraciones culturales, etc.); y la evaluación de los logros y deficiencias (Bustos, 2011b, pp. 65-66).

3.3. Esquema de la contextualización teórica

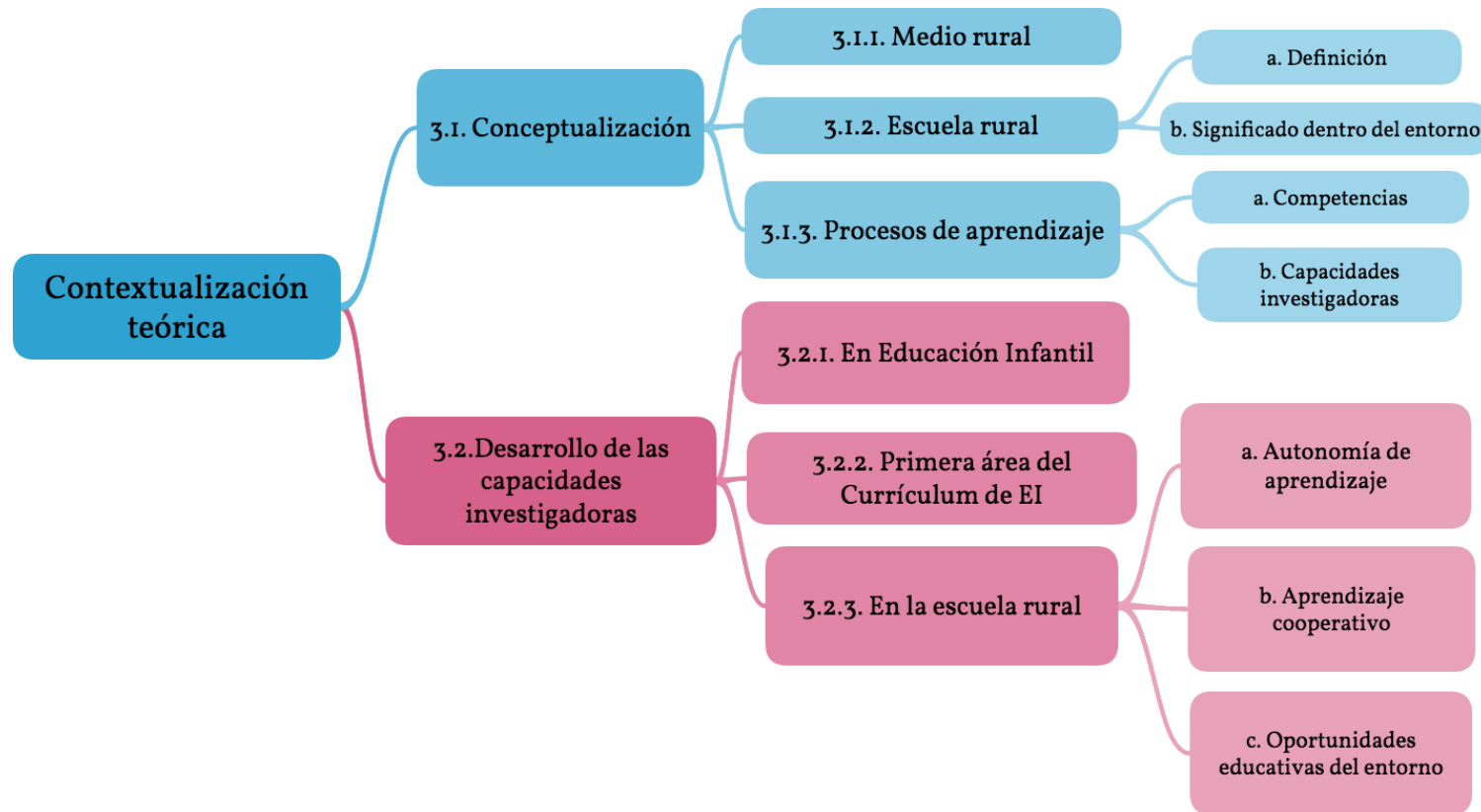


Figura 3. Esquema de la contextualización teórica. Elaboración propia

A modo de resumen, destacamos que en la parte teórica de este trabajo hemos contemplado las capacidades investigadoras desde diferentes perspectivas. En primer lugar hemos estudiado de qué manera se busca alcanzar el desarrollo multidimensional de las capacidades investigadoras (a través del análisis de los objetivos marcados para la etapa de Educación Infantil). También hemos examinado los objetivos marcados por el currículum en el Decreto 122/2007 y referidos al Área I (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal), centrándonos especialmente en el *Objetivo 3*, referido a la autoestima, a la correcta imagen positiva y al reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones; y al *Objetivo 7*, referido al juego. Por último, a través de una revisión bibliográfica referida a la escuela rural, hemos estudiado las capacidades investigadoras desde sus características propias: a través de la autonomía de aprendizaje en el aula multigrado, el trabajo cooperativo y las oportunidades naturales y socioculturales del entorno.

4. PARTE EMPÍRICA

A continuación pasamos al análisis empírico de los datos recogidos. Abordamos en este apartado el diseño de la investigación, su desarrollo y los resultados del estudio.

4.1 Diseño investigación

El planteamiento previo a cualquier investigación consiste en determinar los procesos a partir de los cuales encontramos las respuestas a las preguntas que hemos formulado, y que a su vez constituyen el objeto de estudio.

4.1.1. Objetivos de la investigación

A través de la investigación pretendemos dar respuesta a la siguiente pregunta: *¿De qué manera se promueve el desarrollo de las capacidades investigadoras desde la escuela en el entorno rural?*

Para responder a esta cuestión planteamos un objetivo general y siete objetivos específicos.

Objetivo general

- Estudiar el desarrollo de las capacidades investigadoras desde la escuela en entornos rurales.

Objetivos específicos

- Comparar los objetivos marcados por el currículum de Educación Infantil con los que se pretenden alcanzar desde la escuela rural
- Medir la frecuencia de las cuatro dimensiones de desarrollo (cognitiva, física, afectiva y social) en la etapa de Educación Infantil desde la escuela rural
- Examinar cuáles son las capacidades investigadoras con más y menos desarrollo en la escuela rural
- Analizar el desarrollo de las capacidades investigadoras según la modalidad de las actividades planteadas en la escuela rural
- Identificar las actividades que promueven un desarrollo integral en el alumnado, comparando las actividades iniciales, de desarrollo, de ampliación, las complementarias y el juego libre
- Determinar las competencias que se trabajan en desde la escuela rural
- Evaluar la presencia de las capacidades investigadoras según el tipo de agrupamientos: individual, pequeño grupo y gran grupo

4.1.2. Tipo de estudio

Para lograr los objetivos marcados se utilizará una metodología de investigación cualitativa a través de un estudio de casos. La técnica de recogida de datos es mixta, a través de la observación participante en el contexto de estudio y la simultánea realización de un diario de campo. Además, se realizará una entrevista a uno de los docentes del centro escolar. En este apartado definimos las características principales de la metodología de investigación para entender la razón y el objeto de estudio.

La investigación cualitativa tiene como objetivo analizar, estudiar y comprender los fenómenos de un determinado contexto; teniendo en cuenta la perspectiva de los miembros en su ambiente y en relación con los componentes que forman parte de su entorno (Guerrero Bejarano, 2016). Las características de la metodología cualitativa, según Cook y Reichardt (1986, cit. por Krause, 1995, p. 26) son:

- Interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.

- Observación naturalista y sin control.
- Búsqueda de subjetividades; perspectiva "desde dentro".
- Orientada al descubrimiento, exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva.
- Asume una realidad dinámica.

La metodología que se va a emplear es el estudio de casos, que se define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad...” (Stake, 1998, p. 11). Más específicamente, nuestro estudio se incluiría en los *estudios de casos instrumentales* (Stake, 2013, p. 159), puesto que se pretende lograr el entendimiento de un caso particular a través del análisis en profundidad del contexto (las dimensiones de desarrollo, los modelos de actividad, los tipos de agrupamientos, y las competencias); siendo el objetivo fundamental comprender la realidad de una escuela rural, sus limitaciones, posibilidades y potencialidades.

Las técnicas de recogida de datos, como hemos mencionado anteriormente, son la observación participante y la entrevista en un contexto determinado, en nuestro caso en un Centro Rural Agrupado de la provincia de Salamanca.

En primer lugar, vamos a definir lo que se entiende por observación participante. Según DeWalt y DeWalt (2002, cit. por Kawulich, 2005) es el proceso que incluye a los investigadores en el contexto de estudio, y les facilita aprender a través de la observación directa y la participación en las actividades. Es decir, pretende estudiar las diversas realidades desde “dentro” (Quintana Peña, 2006, p. 67). En conclusión, supone una conjugación de la *observación* en la distancia y la *inmersión* en la cercanía de los fenómenos investigados (Vázquez, s.f., p.5).

En segundo lugar, también hemos considerado adecuado realizar una entrevista con uno de los docentes del centro. La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en el campo de las ciencias sociales (López Estrada y Deslauriers, 2011). Autores como Kvale (2012) explican que se trata de algo más que una conversación, ya que tiene el propósito de “obtener un conocimiento meticulosamente comprobado” y añade que es “un lugar donde se construye conocimiento” (p. 30). A través de esta, hemos podido acceder a su experiencia en la escuela rural, a su conocimiento sobre las características propias de este tipo de centro escolar, de este modo permitiéndonos una visión más abierta, completa y rica del contexto estudiado.

4.2. Desarrollo de la investigación

La siguiente fase de la parte empírica está integrada por el trabajo de campo (población estudiada, acceso al campo y recogida de datos) y la fase de análisis de datos (tratamiento de datos y su codificación en categorías y subcategorías).

4.2.1. Trabajo de campo

En este apartado abordamos las características de la población estudiada, el acceso al campo y el proceso de desarrollo de la recogida sistemática de datos.

a. Población estudiada

Para esta investigación se ha estudiado un grupo de alumnos de un Centro Rural Agrupado de la provincia de Salamanca. En el curso 2020-2021 el CRA tiene un total de diez alumnos y alumnas, divididos en dos grupos: uno formado por 6 alumnos/as desde Educación Infantil hasta 3º de Educación Primaria y otro formado por 4 alumnos/as de 4º a 6º de Educación Primaria. El grupo cuenta con un alumno de Educación Infantil, por lo que la observación se ha llevado a cabo mayoritariamente en el aula de alumnado con menos edad. En cuanto al perfil del entrevistado (*EI*), destacamos que lleva ejerciendo como docente 15 años, de los que 3 ha trabajado en la escuela rural, más concretamente en el Centro Rural Agrupado estudiado. Cabe recalcar que el docente entrevistado no es el maestro de aula (o tutor) del grupo observado a través del estudio de campo.

b. Acceso al campo

La investigadora se ha trasladado diariamente al centro escolar para realizar las prácticas de último curso del Grado en Maestro en Educación Infantil (*Prácticum II*). La investigadora ha pedido permiso a las familias para fotografiar al alumnado, siendo la respuesta de todas ellas afirmativa. En cuanto a la entrevista, ha tenido lugar después de la finalización del período de prácticas durante el horario de mañana del centro. El entrevistado ha sido informado de que la conversación iba a ser grabada, para posteriormente poder ser transcrita, y ha accedido a realizarla.

c. Recogida de datos

El diario de campo se ha ido completando en el transcurso de nueve semanas (del 17 de febrero al 30 de abril de 2021), en un total de 45 días durante 6 horas lectivas cada día. Es decir, la observación directa ha tenido lugar durante 270 horas lectivas. Los datos han sido recogidos en un diario de campo (ver Anexo III: Registro de actividad y evidencias) resultando en un total de 66 evidencias. La entrevista al docente se ha realizado el día 4 de mayo de 2021 y posteriormente se ha transcrito para poder ser examinada (ver Anexo V: Transcripción de la entrevista).

4.2.2. Fase analítica

La fase analítica de los datos cualitativos consiste en todo el proceso de organización y manipulación de la información obtenida a través del estudio de campo (en nuestro caso, con la entrevista y el diario de campo) y se caracteriza “por su forma cíclica y circular, frente a la posición lineal que adopta el análisis de datos cuantitativos” (Rodríguez, Herrera y Lorenzo, 2005, p. 135). Se incluye en este apartado el estudio sobre los datos obtenidos; además de un árbol de indización para poder analizarlos de manera ordenada y coherente. También añadimos una tabla con la definición de categorías y subcategorías.

a. Tratamiento de los datos

En los estudios de carácter cualitativo existen algunas dificultades que podemos encontrar a la hora de clasificar y evaluar los datos. Los múltiples significados que se le pueden otorgar a las muestras; la naturaleza mayoritariamente verbal de la información (por ejemplo, en las grabaciones de la entrevista); y la gran cantidad de datos que se recogen (por ejemplo de tipología gráfica, visual y verbal) son algunos de los retos que plantean este tipo de investigaciones (Rodríguez, Gil y García, 1996; cit. por Rodríguez, Herrera y Lorenzo, 2005, p. 136). Es por tanto fundamental que trabajemos a partir de un orden que nos permita identificar las relaciones entre las categorías estudiadas. Explica Urbano (2016) que:

el análisis de datos cualitativo es un paso que todos los investigadores tienen que enfrentar, por lo tanto es necesario instruirse para realizarlo y lograr que los datos sean coherentes con toda la información (p. 123).

La primera fase del análisis de datos cualitativos está compuesta por la presentación de los datos, que aparecen categorizados y clasificados. Esta organización nos ayudará a elaborar deducciones *empíricas* e *interpretaciones teóricas* (Navarrete, 2011, p. 48) más adelante, en los apartados de resultados y conclusiones.

La fiabilidad y validez del estudio son los instrumentos que demuestran la coherencia de los datos. Por un lado, Navarrete (2011) plantea que la *fiabilidad* tiene que “garantizar que si el estudio fuera realizado por otro investigador se obtendrían los mismos datos” (p. 49). En este sentido, se ha contrastado el estudio del contexto, a través de la observación-participante, con el punto de vista del docente, desde su experiencia en la escuela rural.

Por otro lado, la *validez* está fundamentada en la correcta representación de los datos obtenidos a partir de la observación por parte del investigador. Considera Camarillo (1997) que la validez supone la “reconstrucción, que a su vez es también una construcción, de realidades múltiples” (p. 78). La *validez interna* hace alusión a “los resultados del estudio y evalúa si las diferencias (...) están relacionadas con la variable estudiada (Beyer y Buller, 2011; cit. por Quintero, 2015). Para establecer la *validez interna*, García (2020) valora que se deben tener en cuenta los cambios en el contexto estudiado, desde el principio del estudio hasta su fin; el rol del investigador; y la “credibilidad de la información que dan los informantes” (p. 81). En nuestro estudio, el nivel de validez interna es máxima, puesto que se trata de un estudio único de un contexto específico: un Centro Rural Agrupado de la provincia de Salamanca. Sin embargo, la potencialidad de extrapolación de esta investigación para que se lleve a cabo en otros centros rurales, así como la posible comparativa del desarrollo de capacidades investigadoras desde la escuela urbana, son posibilidades muy estimables.

b. Criterios para agrupar los datos

Después de haber recopilado los datos (ver Anexo III: Registro de actividad y evidencias y Anexo V: Transcripción de la entrevista), procedemos a categorizar los datos según las temáticas que vamos a estudiar. Presentamos un árbol de indización, con las categorías y subcategorías correspondientes clasificadas por colores y a continuación las definimos (ver Figura 4).



Figura 4. Árbol de indización. *Elaboración propia*

	DEFINICIÓN CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
1. Desarrollo por dimensiones	El estudio de los aspectos del desarrollo por dominios. Cada uno incluye varias disciplinas académicas: el desarrollo cognitivo incluye la psicología y la educación; el físico la biología y la medicina; y el afectivo-social la sociología y antropología (Berger, 2012, p. 19).
1.1. Dimensión cognitiva	<i>Incluye todos los procesos mentales que usa la persona para adquirir conocimiento o pensar acerca de su medioambiente. La cognición incluye percepción, imaginación, juicio, memoria y lenguaje (los procesos que la gente utiliza para pensar, tomar decisiones y aprender) (Berger, 2012, p. 19)</i>
1.2. Dimensión física	<i>Incluye todos los cambios y crecimientos que la persona experimenta en su cuerpo (...). Las habilidades motoras son parte del dominio físico (Berger, 2012, p. 19)</i>
1.3. Dimensión afectiva	<i>Incluye los procesos relacionados con el desarrollo de emociones y el carácter; “el autocontrol, la capacidad de detenerse y calmarse cuando se está enfadado, la habilidad de mantener la atención (...), toma de consciencia de los estados emocionales de los demás, hablar de los sentimientos para resolver los problemas interpersonales, desarrollar la capacidad de pensar y planificar anticipadamente el modo de evitar las situaciones difíciles” (Goleman, 2002, p. 331; cit. por Sánchez y Agudelo, 2008).</i>
1.4. Dimensión social	<i>Se refiere a las pautas de conducta, a los sentimientos, a las actitudes y a los conceptos que los niños manifiestan en relación con los demás y a la manera en que estos diversos cambian con la edad (...) [incluyendo] la noción de los conceptos de los niños acerca de los demás. (Schaffer, 2000, p. 21-22)</i>

<p>2. Modalidad de actividades</p>	<p>Clasificación de las actividades según su tipología y distintas variables como por ejemplo los objetivos de la actividad, el momento en el que se realicen, y su organización de tiempo, espacios y recursos.</p>
<p>2.1. Actividad inicial</p>	<p><i>“aquellas que se realizan, o bien antes de empezar el tema, para introducirlo, o bien al principio del mismo, para ir motivando al alumno/a y hacerle comprender los objetivos que puede ir alcanzando a lo largo del desarrollo de la materia.”</i> (Duarte y Sánchez, s.f.)</p>
<p>2.2. Actividad de desarrollo</p>	<p><i>“Tienen como finalidad que el alumnado trabaje los diferentes tipos de contenidos promoviendo en ellos una actividad creativa e intelectual. Estas actividades deben garantizar la funcionalidad del aprendizaje permitiendo construir los conceptos, desarrollar las destrezas y generar las actitudes”</i> (Ministerio de Educación y Ciencia de Andalucía, 2010, p. 6) (con objetivos conceptuales, procedimentales o actitudinales). Estas conforman la mayor parte de la planificación y organización del horario escolar.</p>
<p>2.3. Actividad de ampliación</p>	<p><i>“son las que permiten continuar construyendo conocimientos o profundizar en ellos a los alumnos y alumnas que superan con facilidad los objetivos propuestos y que han realizado satisfactoriamente las actividades programadas”.</i> (Ministerio de Educación y Ciencia de Andalucía, 2010, p. 7)</p>
<p>2.4. Actividad complementaria</p>	<p><i>“actividades organizadas durante el horario escolar por los centros de acuerdo con su proyecto educativo, y que tienen un carácter diferenciado de las propiamente lectivas por el momento, espacio o recursos que utilizan. (...) [tienen] como finalidad potenciar la apertura del centro a su entorno, procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural y prepararlo para su inserción en la sociedad o la gestión del tiempo libre.”</i> (Diccionario del Sistema Educativo Valenciano, 2018)</p>

2.5. Juego libre	<i>El juego que realiza cualquier niño de forma espontánea o con otros compañeros. El adulto no ofrece una intervención durante la actividad, a diferencia del dirigido (Quintero, 2009, p. 6)</i>
3. Tipo de agrupamiento	Forma de agrupar a las personas en un determinado tipo de actividad según los objetivos, la metodología y los recursos de la actividad, entre otras cosas.
3.1. Individual	Agrupamiento en el que el alumno o alumna trabaja solo y realiza una tarea de manera autónoma.
3.2. Pequeño grupo	Agrupamiento de dos o más personas.
3.3. Gran grupo	Agrupamiento que involucra a todo el conjunto de alumnos de un aula (o varias).
4. Desarrollo por competencias	<i>El enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas. (Cázares, 2008, p. 62)</i>

Tabla 2. Definición de categorías y subcategorías. *Elaboración a partir de Berger (2012); Goleman (2002); Schaffer (2000); Ministerio de Educación y Ciencia de Andalucía (2010); Diccionario del Sistema Educativo Valenciano (2018); Quintero (2009); Cázares (2008)*

4.3. Resultados

A continuación exponemos los datos obtenidos a partir del estudio de campo, o las 66 evidencias (ver Anexo IV) que se completan con los comentarios de la entrevista al docente (ver Anexo V). Presentamos los resultados según las temáticas, clasificadas ya por categorías y subcategorías, que hemos seleccionado de acuerdo al objeto de estudio de este trabajo.

Categoría 1. Desarrollo por dimensiones

Subcategorías	En la primera de las áreas del Currículum de E.I.		En la escuela rural	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1.1. Dimensión cognitiva	70	27,3%	690	33,6%
1.2. Dimensión física	52	20,3%	449	21,9%
1.3. Dimensión afectiva	93	36,3%	652	31,8%
1.4. Dimensión social	41	16,0%	261	12,7%

Tabla 3. Categoría 1. “Desarrollo por dimensiones”. *Elaboración propia*

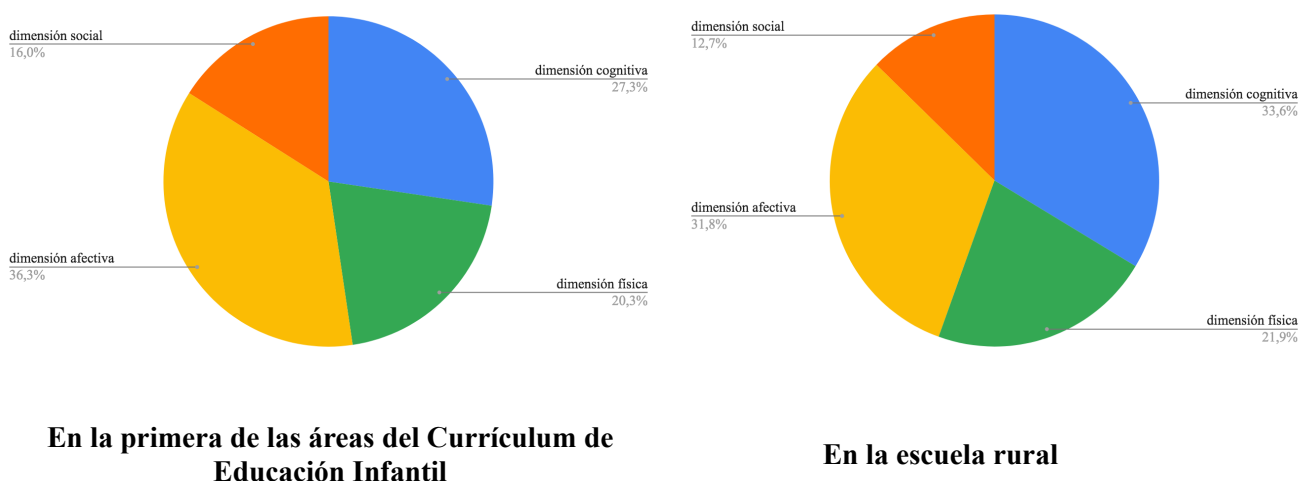


Figura 5 y 6. Distribución de las subcategorías en la categoría 1 “Desarrollo por dimensiones” en el Currículum de Educación Infantil y en la escuela rural. *Elaboración propia*

La categoría 1. “Desarrollo por dimensiones” hace referencia a la presencia de capacidades relacionadas con el desarrollo de las cuatro dimensiones (cognitiva, física, afectiva, social) en la escuela rural. Realizamos una comparativa con las evidenciadas anteriormente en los objetivos del segundo ciclo de la Educación Infantil (en 3.2.2. **En el primer área del Currículum de Educación Infantil y Anexo II**).

1.1. Dimensión cognitiva

Las capacidades relacionadas con la dimensión cognitiva aparecen un total de 690 veces a lo largo de las evidencias, y suponen un 33,6% del total de capacidades investigadoras extraídas. En cambio, en el Currículum aparecen 70 capacidades de esta dimensión, un 27,3% del total.

En la escuela rural las capacidades investigadoras más potenciadas de esta dimensión (ver *Anexo VI. Tablas de análisis de datos, Tabla 4. Capacidades investigadoras más y menos potenciadas. Categoría 1*) son: *1.1. observar una situación, 1.2. entender una situación y 1.3. identificar sus componentes*; todas ellas con una frecuencia del 100%. Las menos potenciadas son: *1.11. presentar situaciones de manera comprensible (63.63%); 1.7. buscar información, pudiendo actualizarla (68.18%); y 1.8. analizar e interpretar datos básicos (74.24%)*.

1.2. Dimensión física

Las capacidades vinculadas con la dimensión del desarrollo físico aparecen con una frecuencia de 449, constituyendo un 21,9% de las capacidades investigadoras integradas en las evidencias. Para el docente, la etapa de Educación Infantil es “*esencial para poder adquirir este tipo de aprendizajes a través del descubrimiento*” (u.t. 28-29). En este sentido, explica que “*un entorno como este favorece muchísimo más este tipo de aprendizajes y adquisición de estas capacidades en la Educación Infantil porque están más en contacto con el entorno, con la naturaleza, que ofrece muchísimo mejor y de primera mano este tipo de aprendizajes*” (u.t. 30-32). En contraste con el Currículum, la dimensión física de desarrollo aparece representada en 52 veces, suponiendo un 20,3% de la frecuencia total.

A lo largo de las evidencias, las más potenciadas son: *2.1. observar una situación (100%); 2.2. identificar los componentes de la situación (100%) y 2.3. reconocer modelos y pautas (100%)*. En cambio, las menos potenciadas son: *2.9. actualizar los datos antiguos y*

analizar el proceso (34,84%); 2.8. difundir los datos nuevos (39,39%) y 2.7. diseñar los datos nuevos (40,90%)

1.3. Dimensión afectiva

Las capacidades investigadoras asociadas a la dimensión afectiva aparecen con una frecuencia del 31,8% (652 veces). El docente considera que *“la etapa de Educación Infantil es donde se forja el desarrollo emocional del niño”* y que *“adquirir estas capacidades [investigadoras, como por ejemplo la integración de información multilateral, las representaciones y descubrimientos ante una problemática, la capacidad de colaboración con otras personas, la autorregulación, saber manejar la incertidumbre y el compromiso social (u.t. 2-5)] en la etapa de Educación Infantil [es importante para] que puedan sentar las bases para su futuro desarrollo emocional...”* (u.t. 8-9).

Por otro lado, esta dimensión aparece en el Currículum con una frecuencia del 36,3%. Con respecto a esto, el docente opina que es difícil que *“adquieran esa conciencia que muchas veces les falta, (...) por exigencias del propio Currículum”* (u.t. 16-18) y considera que *“el Currículum LOMCE (...) no está adaptado a la edad psicoevolutiva de los niños (...) [sino] en contenido puro y duro y toda la parte psico-social, afectiva, etc. está dejada de lado”* (u.t. 20-22). Durante la entrevista, enfatiza la importancia del papel del profesor respecto a las exigencias del currículum y manifiesta que *“las exigencias están ahí, pero quién estás en frente de un aula eres tú como docente... y tienes que buscar ese equilibrio sin olvidarse de las personas (...)”* (u.t. 159-160) y por lo tanto *“es esencial ofrecerles ese tipo de trato, ese tipo de educación en la que tú [como docente] puedas dialogar y mantener esa cercanía con el alumno desde el centro”* (u.t. 164-166).

En el conjunto de las evidencias, las más potenciadas son: *3.1. conocer las emociones propias (100%); 3.2. canalizar estas emociones en el trabajo (100%); y 3.11. mostrar autoconfianza (90,9%)*. El docente manifiesta que *“el tema de la autoestima, autorregulación... el trabajarlos en Infantil y primeros cursos de Primaria es esencial para que el niño adquiera seguridad en sí mismo a la hora de trabajar en el colegio...”* (u.t. 13-15). En contraposición, las menos potenciadas son: *3.7. tener interés por conocer más cosas (56,06%); 3.8. buscar información más allá de las preguntas rutinarias (60,60%); y 4.3. saber esperar para superar los obstáculos en el logro de objetivos (62,12%)*.

1.4. Dimensión social

Las capacidades investigadoras asociadas a la dimensión social del desarrollo aparecen con una frecuencia del 12,7% (261 capacidades a lo largo de las evidencias), frente al 16% (41) que se integran en el Currículum. El docente apunta que para actividades con varios alumnos, como por ejemplo un juego de de adopción de roles “*hace falta también niños, que haya niños para que se puedan hacer actividades*” (u.t. 146). Tratemos más adelante la influencia del tipo de agrupamientos para potenciar las capacidades investigadoras (Categoría 3).

En el total de las evidencias, las más potenciadas en esta dimensión son: 4.1. *formar parte de un grupo* (51,51%); 4.2. *trabajar juntos en procesos* (50%); y 4.9. *interactuar con los demás respetando sus funciones* (45,45%). Por otro lado, las menos potenciadas son: 4.6. *transmitir objetivos con visión de futuro positivo* (24,24%); 4.7. *negociar y resolver desacuerdos* (27,27%) y 4.5. *ordenar objetivos, intervenciones, tiempos* (31,81%).

Categoría 2. Modalidad de actividades

Esta categoría se refiere a la tipología de las 66 actividades examinadas, de las cuales hemos extraído un total de 3 actividades iniciales (82 *capacidades investigadoras*); 32 actividades de desarrollo (942 *c.i.*); 9 actividades de ampliación (274 *c.i.*); 10 actividades complementarias (388 *c.i.*); y 12 muestras de juego libre (366 *c.i.*).

Subcategorías	dimensión cognitiva		dimensión física		dimensión afectiva		dimensión social		F. TOTAL
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	
2.1. inicial	35	42,68%	12	14,63%	30	36,58%	5	6,09%	82
2.2. desarrollo	346	36,73%	218	23,14%	312	33,12%	66	7%	942
2.3.ampliación	95	34,67%	64	23,36%	93	33,94%	22	8,03%	274
2.4. compl.	108	27,83%	77	19,85%	114	29,38%	89	22,94%	388
2.5. juego libre	106	45,36%	78	21,31%	103	28,14%	79	21,58%	366

Tabla 5. Categoría 2. “Modalidad de actividades”. *Elaboración propia*

2.1. Actividades iniciales, 2.2. actividades de desarrollo y 2.3. actividades de ampliación

Agrupamos en un mismo apartado a las actividades iniciales, de desarrollo y ampliación por su naturaleza compartida y similitudes en relación con los recursos que utiliza y su nexos con los objetivos curriculares establecidos. Observamos la frecuencia de capacidades investigadoras sobre el total de aquellas extraídas en cada modalidad.

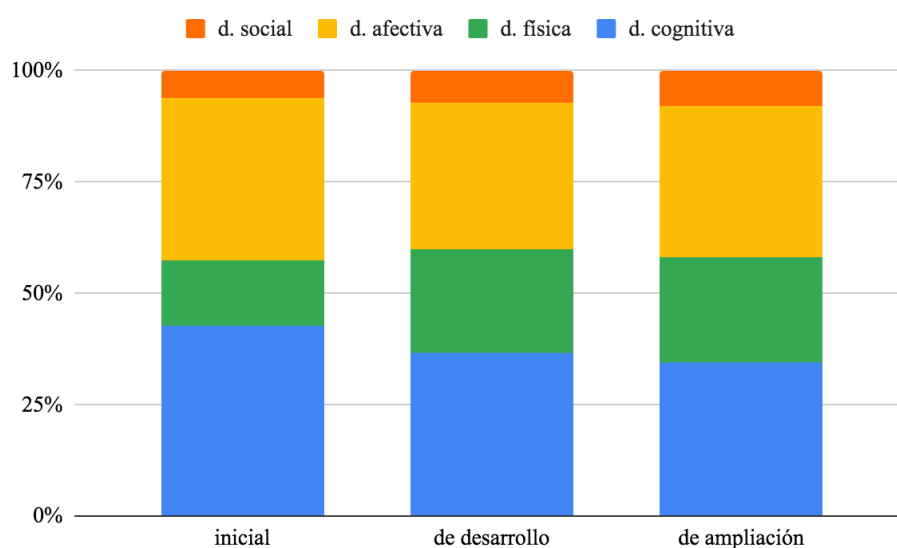


Figura 7. Distribución de las dimensiones en las subcategorías 2.1. Actividad inicial; 2.2. de desarrollo y 2.3 de ampliación. Categoría 2 “Modalidad de actividades”. *Elaboración propia*

En los tres casos la dimensión de desarrollo más frecuente es la cognitiva, que abarca un 42,68% en las actividades iniciales; un 36,73% en las de desarrollo y un 34,67% en las de ampliación. La dimensión física tiene la siguiente frecuencia: en las iniciales aparece un 14,63%; en las actividades de desarrollo un 23,14%; y en las de ampliación un 23,36%.

Por otro lado, la dimensión afectiva aparece con una frecuencia muy parecida en los tres modelos de actividad: un 36,58% en las iniciales; un 33,12% en las de desarrollo y un 33,94% en las de ampliación. Por último, las capacidades relacionadas con la dimensión social son en los tres casos las menos frecuentes: aparecen representadas con un 6,09% en las actividades iniciales; un 7% en las de desarrollo y un 8,03% en las de ampliación.

2.4. Actividades complementarias

En las actividades complementarias, la presencia de capacidades investigadoras por dimensiones se evidencia de la siguiente manera: un 29,4% en las relacionadas con la dimensión afectiva; un 27,8% con la cognitiva; un 22,9% en la social y un 19,8% con la dimensión física (ver Figura 8).

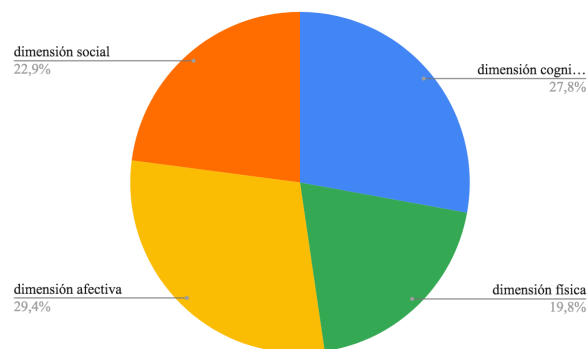


Figura 8. Distribución de las dimensiones en la subcategoría 2.4. Actividades complementarias.

Categoría 2 “Modalidad de actividades”. *Elaboración propia*

A la pregunta de cómo se investiga en la escuela, el maestro explica que *“investigamos a través del uso de las nuevas tecnologías e investigamos también manipulativamente como hacemos con el huerto”* (u.t. 76-78). Esta es una de las actividades más representativas de la modalidad de actividades complementarias, y esta *“permite una investigación de primera mano... una investigación de campo en toda regla”* (u.t. 78). Además, opina el maestro, esta actividad ofrece *“un gran aprendizaje que los niños del siglo XXI tienen que adquirir, y es el respeto por la naturaleza y el medio ambiente... cuidado de la tierra...”* (u.t. 81-82).

Durante la entrevista, enfatizamos sobre el papel de la localidad en las actividades complementarias. El docente argumenta que no solo tenemos que *“fijarnos solo en que sea el entorno físico (...)”* (u.t. 120-121) ya que *“más allá del espacio físico del centro (...) un colegio siempre son las personas”* (u.t. 109-110). Por lo tanto, la comunidad educativa juega un papel importante, y explica que *“en este pueblo, la sociedad está involucrada en la educación de sus pequeños”* (u.t. 132). Por ejemplo, menciona que en el pasado han realizado *“proyectos muy interesantes con ellos [las personas mayores del pueblo] en los que los niños*

aprenden un montón de cosas relacionadas con la historia, con cómo vivían las personas de la localidad, e incluso talleres que nos enseñan oficios propios de la zona” (u.t. 102-104). En resumen, para el maestro *“la localidad tiene muchísimo que aportar”* (u.t. 109).

Respecto al trabajo de los docentes, añade que *“también el profesorado del centro se tiene que mover... porque como el profesorado no se mueva, este tipo de actividades no se hacen.”* (u.t. 134-136). Enfatiza que *“tiene que haber colaboración por ambas partes”* (u.t. 136).

2.5. Juego libre

Las dimensiones de desarrollo que aparecen reflejadas a partir de las capacidades investigadoras identificadas en el juego libre son: un 45,36% perteneciente a la cognitiva; un 28,14% a la dimensión afectiva; un 21,58% a la dimensión social y un 21,31% a la dimensión física.

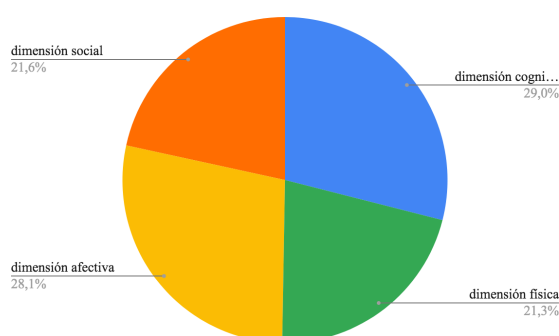


Figura 9. Distribución de las dimensiones en la subcategoría 2.5. Juego libre. Categoría 2 “Modalidad de actividades”. *Elaboración propia*

Para la etapa de Educación Infantil, el docente argumenta que el juego es *“básico, primordial”* (u.t. 49) y considera que *“es esencial (...) [puesto que] el niño aprende muchísimo a través de [esta actividad] porque permite la experimentación... y la adopción de roles que le pueden llevar al aprendizaje mucho más rápidamente”* (u.t. 40-42). En su experiencia, que los niños puedan *“imitar una conversación... experimentar[la] a través de un teatrillo a modo de juego...”* permite al niño *“adquirir muchísimo más eficazmente un aprendizaje nuevo”* (u.t. 42-45).

Categoría 3. Agrupamiento

Esta categoría se refiere a la forma de organizar las actividades según el número de alumnos y alumnas, así como su función dentro del grupo. Encontramos actividades mixtas con diversas formas de agrupar, y otras que hay una sola forma de organizar al alumnado (por ejemplo, una actividad solo en gran grupo). En las 66 evidencias, observamos 38 actividades con agrupamiento individual; 25 actividades de pequeño grupo y 15 actividades que involucran un gran grupo.

	dimensión cognitiva		dimensión física		dimensión afectiva		dimensión social		total
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	
3.1. individual	405	37,47%	254	23,50%	367	33,95%	55	5,09%	1081
3.2. pequeño grupo	260	29,21%	180	20,22%	265	29,77%	185	20,79%	890
3.3. gran grupo	157	28,14%	111	19,89%	165	29,57%	125	22,4%	558
	822		545		797		365		

Tabla 6. Categoría 3. “Agrupamiento”. *Elaboración propia*

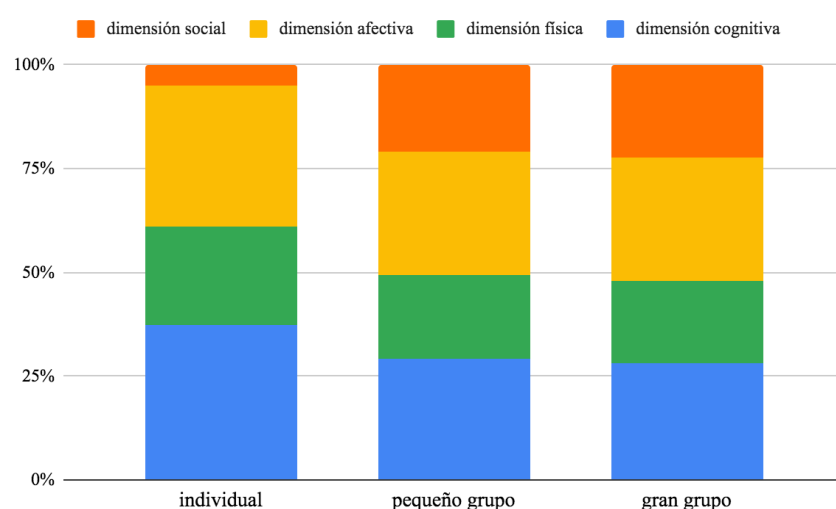


Figura 10. Distribución de las dimensiones en las subcategorías 3.1. Individual; 3.2. Pequeño grupo y 3.3. Gran grupo. Categoría 3 “Agrupamiento”. *Elaboración propia*

A continuación examinamos cada subcategoría por dimensiones. Analizamos, además, las más y menos potenciadas de cada modelo de agrupamiento (ver *Tabla 7, Anexo VI*).

3.1. Individual

La **dimensión cognitiva** aparece con una frecuencia de 37,47% en las actividades que involucran trabajo individual. Las capacidades más potenciadas de esta dimensión son: *1.1. observar una situación; 1.2. entender una situación; y 1.3. identificar sus componentes*, que aparecen con una frecuencia del 100% en este tipo de agrupamiento. La menos potenciada es *1.7. buscar nueva información, pudiendo actualizarla*, con un 65,79% de frecuencia.

El desarrollo de la **dimensión física** tiene una frecuencia de 23,50%; siendo las capacidades más potenciadas, en el 100% de las evidencias, las siguientes: *2.1. observar una situación; 2.2. identificar los componentes de la situación y 2.3. reconocer modelos y pautas*. Por contra, la menos potenciada es *2.9. actualizar los datos antiguos y analizar el proceso*, con una frecuencia del 28,95% en las actividades individuales.

La **dimensión afectiva** se muestra con una frecuencia de 33,95%. Las capacidades investigadoras más potenciadas son *3.1. conocer las emociones propias y 3.2. canalizar estas emociones en el trabajo*, con una frecuencia de 100% en este agrupamiento. En cambio, la menos potenciada es *3.5. tolerar la incertidumbre* con 44,74%.

Por último, el desarrollo de la **dimensión social** tiene una frecuencia de 5,09%. Las más potenciadas son *4.1. formar parte de un grupo y 4.2. trabajar juntos en procesos*; apareciendo en el 21,05% de actividades que involucran algún tipo de trabajo individual.

3.2. Pequeño grupo

La frecuencia del desarrollo de la **dimensión cognitiva** es de un 29,21% en las actividades de pequeño grupo. Las capacidades más potenciadas de la dimensión cognitiva son: *1.1. observar una situación; 1.2. entender una situación; y 1.3. identificar sus componentes*, que aparecen con una frecuencia de 100% en este tipo de agrupamiento. La menos potenciada es *1.11., presentar situaciones de manera comprensible*, con un 52% de frecuencia.

La **dimensión física** se presenta con una frecuencia del 20,22%. Las capacidades más potenciadas de esta dimensión son: *2.1. observar una situación; 2.2. identificar los componentes de la situación y 2.3. reconocer modelos y pautas*, que aparecen con una

frecuencia del 100% en este tipo de agrupamiento. En cambio, con una frecuencia de 44%, las menos potenciadas son: 2.7. *diseñar los datos nuevos*; 2.8. *difundir los datos nuevos*; y 2.9. *actualizar los datos antiguos y analizar el proceso*.

La **dimensión afectiva** aparece con una frecuencia de 29,77% en las actividades que implican a un pequeño grupo. Las capacidades más potenciadas son 3.1. *conocer las emociones propias* y 3.2. *canalizar estas emociones en el trabajo*, que aparecen con una frecuencia de 100% en este tipo de agrupamiento. Las capacidades investigadoras de esta dimensión con menor frecuencia (68%) son: 3.5. *tolerar la incertidumbre*; 3.7. *tener interés por conocer más cosas* y 3.8. *buscar información más allá de las preguntas rutinarias*.

La **dimensión social** tiene una frecuencia de 20,79%, siendo la capacidad más potenciada 4.1. *formar parte de un grupo*, con una frecuencia de 96%. Por otro lado, las menos potenciadas son 4.6. *transmitir objetivos con visión de futuro positivo*; y 4.7. *negociar y resolver desacuerdos*, apareciendo en el 52% de las evidencias que incluyen este tipo de agrupamiento.

3.3. Gran grupo

La **dimensión cognitiva** aparece con una frecuencia de 28,14% en las actividades que implican al gran grupo. Las capacidades más potenciadas de la dimensión cognitiva son: 1.1. *observar una situación*; 1.2. *entender una situación*; y 1.3. *identificar sus componentes*, que aparecen con una frecuencia de 100% en este tipo de agrupamiento. Por contra, la menos potenciada es 1.11., *presentar situaciones de manera comprensible*, con un 33,33% de frecuencia.

El desarrollo de la **dimensión física** tiene una frecuencia de 19,89%; y las capacidades más potenciadas, en el 100% de las evidencias que involucran al gran grupo, son: 2.1. *observar una situación*; 2.2. *identificar los componentes de la situación* y 2.3. *reconocer modelos y pautas*. Por contra, la capacidad que aparece con menos frecuencia (46,67%) es 2.8. *difundir los datos nuevos*.

La **dimensión afectiva** tiene una frecuencia de 29,57%. Las capacidades más potenciadas son: 3.1. *conocer las emociones propias* y 3.2. *canalizar estas emociones en el trabajo*, que aparecen con una frecuencia de 100% en gran grupo. Las menos potenciadas

(aunque con un 73,34% de frecuencia) son: 3.3. *tolerar la frustración*; 3.5. *tolerar la incertidumbre*; 3.6. *aceptar el desconocimiento*; 3.8. *buscar información más allá de las preguntas rutinarias* y 3.11. *mostrar autoconfianza*.

Por último, la **dimensión social** del desarrollo aparece con una frecuencia de 22,4% en las actividades que involucran al gran grupo. Las más potenciadas, en el 100% de los casos, son 4.1. *formar parte de un grupo*. Por contra, la menos potenciada (con un 53,34% de frecuencia es 4.6. *transmitir objetivos con visión de futuro positivo*.

En el aula rural, el docente argumenta que *“los contenidos que se imparten, el alumnado está todo el rato escuchando... siempre algo se le fija. Y despierta incluso el interés en ellos”*, y explica que *“sucede en el aula de pequeños, en la de mayores... todos preguntan”* (u.t. 47-49). Considera que una ventaja es que *“el alumno mayor puede ayudarnos como personal reforzador del alumno pequeño (...) incluso el alumno menor se presta a ayudar al mayor a veces”* (u.t. 54-55; u.t. 58-59), por lo tanto *“se retroalimentan y se ayudan los unos a los otros”* (u.t. 74-75). Señala que existe una *“conciencia de grupo [y] de pertenencia”* (u.t. 59-60). Respecto al grupo multinivel, el docente explica que *“la mayor ventaja es que el alumno pequeño aprende del alumno mayor, que lo tiene como referente”* (u.t. 45-47). No obstante, el profesor tiene un papel fundamental en los modos de agrupar al alumnado, e *“influye mucho en este tema... si sigue metodologías activas, si sigue un tipo de enseñanza tradicional (...) influye directamente en el alumnado [y en] la motivación”* (u.t. 50-53).

Categoría 4. Desarrollo por competencias

La última categoría se refiere a la presencia del trabajo por competencias marcadas por el marco de referencia Europeo (Europeo, 2018). En la entrevista, el docente explica lo que se busca *“a través del desarrollo competencial es el aprendizaje interdisciplinar”* (u.t. 174-175). Comenta que en Educación Infantil *“el aprendizaje de las competencias como tal no es obligatorio normativamente”*. A la pregunta de qué significado cobran las competencias en el proceso de aprendizaje del alumnado, y su experiencia en la integración de las mismas en la escuela rural, el docente argumenta que *“en un centro rural es más fácil*

(...) porque a lo mejor es el mismo profesor el que da muchas asignaturas y las puede aglutinar interdisciplinariamente en varios proyectos” (u.t. 175-177).

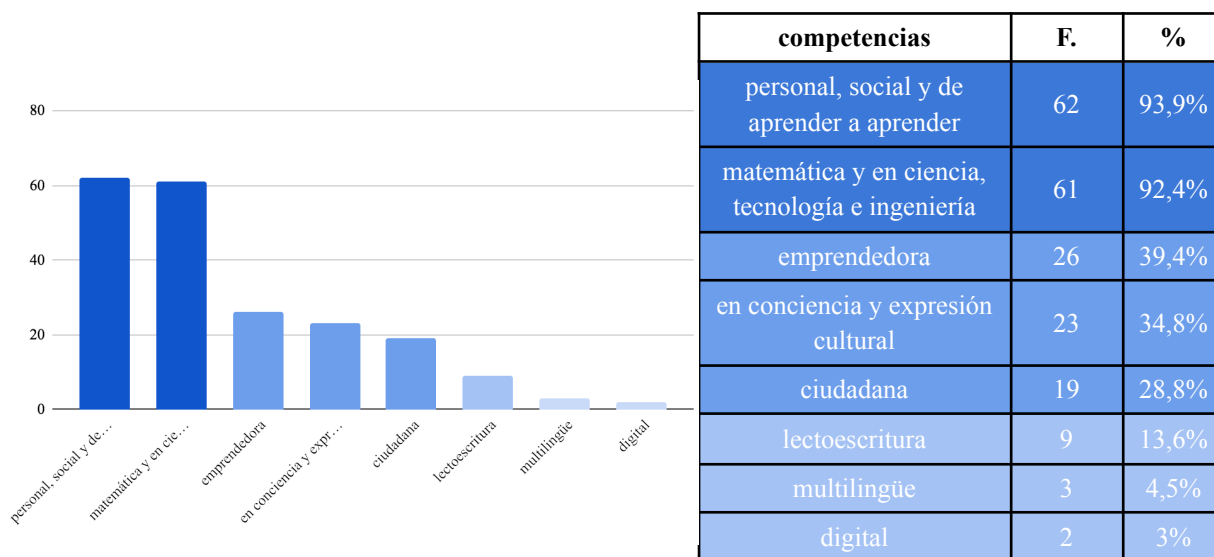


Figura 11. Distribución de competencias. Categoría 4. “Desarrollo por competencias”. *Elaboración propia*

Tabla 8. Categoría 4. “Desarrollo por competencias”. *Elaboración propia*

Las competencias que aparecen con más frecuencia a lo largo de las 66 evidencias son *la competencia personal, social y de aprender a aprender*, con 93,9% de frecuencia y *la matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería*. Por otro lado, las competencia *emprendedora* tiene una frecuencia de 39,4%; la de *en conciencia y expresión cultural* de 34,8% y la *ciudadana* de 28,8%. Por último, las competencias con menor frecuencia son: *digital* (3%), *multilingüe* (4,5%) y *lectoescritura* (13,6%).

5. CONCLUSIONES

Reunimos en este apartado las conclusiones de la investigación después de haber obtenido y contrastado los resultados del estudio. Pretendemos de esta forma dar respuesta a la pregunta de investigación, a través del logro del objetivo general planteado, con subsecuencia de los objetivos específicos expuestos.

Con respecto al primer objetivo específico, “**comparar los objetivos marcados por el currículum de Educación Infantil con los que se pretende alcanzar desde la escuela rural**”, y el segundo “**medir la frecuencia de las cuatro dimensiones de desarrollo en la**

etapa de Educación Infantil desde la escuela rural”, observamos que la dimensión predominante, tanto a nivel curricular como en las evidencias desde la práctica, es la cognitiva (con 27,3% y 33,6% respectivamente). En relación con la dimensión afectiva, y a pesar de que el entrevistado opina que es complicado que los alumnos *“adquieran esa conciencia que muchas veces les falta, (...) por exigencias del propio Currículum”* (u.t. 16-18), observamos que la presencia de la dimensión afectiva marcada por el currículum tiene una frecuencia del 36,3% en contraste con el 31,8% manifestada en las evidencias. También la dimensión social aparece con una frecuencia menor en la escuela rural (12,7%) en contraste con el currículum (16,0%).

En relación con el tercer objetivo, **“examinar cuáles son las capacidades investigadoras más y menos potenciadas desde la escuela rural”,** observamos que aquellas que aparecen en el 100% de las evidencias son en la dimensión cognitiva, *observar una situación, entenderla e identificar sus componentes*; en la dimensión física, *observar una situación, identificar sus componentes y reconocer modelos y pautas*; y en la afectiva, *conocer las emociones y canalizarlas* en el trabajo. Sin embargo, la capacidad más potenciada de la dimensión social, pero únicamente presente en el 51,51% de las evidencias es *formar parte de un grupo*.

Por contra, observamos que las menos potenciadas son: en la social *transmitir objetivos con visión de futuro positivo* (24,24%); en la física *actualizar los datos antiguos y analizar el proceso* (34,84%); en la afectiva *tener interés por conocer más cosas* (56,06%) y en la cognitiva, *presentar situaciones de manera comprensible* (63,63%).

En cuanto al cuarto objetivo, **“analizar el desarrollo de las capacidades investigadoras según la modalidad de las actividades planteadas en la escuela rural”,** extraemos varias conclusiones. Observamos que en las actividades de carácter más “curricular” (las iniciales, de desarrollo y de ampliación) las dimensiones predominantes son la cognitiva (42,68%; 36,73% y 34,67% respectivamente); y la afectiva (36,58%; 33,12% y 33,94%); en contraste con la física (14,63%; 23,14% y 23,36%) y la social (6,09%; 7% y 8,03%), cuyos datos demuestran una frecuencia menor. En el juego libre los datos muestran una frecuencia de 45,36% de la dimensión cognitiva; 28,14% de la afectiva; 21,58% de la social y 21,31% de la física. En las actividades complementarias aparece distribuido de la

siguiente manera: 29,38% de la afectiva; 27,83% de la cognitiva; 22,94% de la social y 19,85% de la física.

Estos datos también nos conducen a responder al quinto objetivo específico: **“identificar las actividades que promueven un desarrollo integral en el alumnado, comparando las actividades iniciales, de desarrollo, de ampliación, las complementarias y el juego libre”**. En general, observamos que la dimensión que más frecuentemente se potencia es la cognitiva en las iniciales, de desarrollo, de ampliación y juego libre. Por el contrario, en las actividades complementarias la dimensión predominante es la afectiva.

En primer lugar, y teniendo en cuenta que a nivel curricular la dimensión afectiva es la más valorada (36,3%), podemos decir que las **actividades complementarias** promueven un desarrollo integral del alumnado. En la escuela rural, estas actividades están muy influenciadas por el entorno físico, a través del *“contacto directo con la naturaleza”* (u.t. 100) y socio-cultural, con *“el contacto con las personas del propio pueblo”* (u.t. 100). En el caso de este estudio, el huerto escolar es un ejemplo muy representativo, ya que *“permite una investigación de primera mano”* (u.t. 78). Cabe destacar que, para poder llevarlas a cabo, se necesita una coordinación entre el profesorado y la localidad: *“tiene que haber una colaboración por ambas partes”* (u.t. 136).

En segundo lugar, podemos observar que el **juego libre** también promueve un desarrollo integral del alumnado, y se trata de un modelo *“básico [y] primordial”* (u.t. 149). Aunque la dimensión predominante sigue siendo la cognitiva (45,36%), las dimensiones afectiva (28,14%), social (21,58%) y física (21,31%) aparecen distribuidas de manera más equilibrada. En Educación Infantil, el juego *“permite la experimentación”* (u.t. 141) y posibilita al alumnado *“adquirir muchísimo más eficazmente un aprendizaje nuevo”* (u.t. 144).

En lo que concierne al objetivo seis, **“evaluar la presencia de las capacidades investigadoras según el tipo de agrupamientos: individual, pequeño grupo y gran grupo”**, observamos que en el caso de los agrupamientos individuales la dimensión predominante es la cognitiva (37,47%) en contraste con la afectiva (33,95%), la física (23,50%) y la social (5,09%). En el caso de la organización que involucra un pequeño y gran grupo, observamos que la dimensión preponderante es la afectiva (con una frecuencia de

29,77% y 29,57% respectivamente), seguida de la cognitiva (29,21% y 28,14%), social (20,79% y 22,4%) y física (20,22% y 19,89%). Comprobamos que en el aula multigrado, el contacto entre pequeños y mayores supone una gran beneficio. En el caso de la Educación Infantil, el alumnado está estimulado *“porque está con un grupo que tiene como referente (...) y está continuamente escuchando, visionando, experimentando”* (u.t. 33-36).

Por último, el séptimo objetivo planteaba **“determinar las competencias que se trabajan desde la escuela rural”**. A partir de los resultados, constatamos que las competencias que aparecen con una mayor frecuencia son las relacionadas con la dimensión afectivo-social (*personal, social y de aprender a aprender*, con una frecuencia de 93,9%) y la cognitiva (*matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería*, con 92,4%), aunque también está relacionada con la dimensión física. Por otro lado, la competencia menos reiterada en las evidencias es la *digital* (3%), a pesar de que *“los alumnos pequeños muchas veces están más puestos en tecnología que los alumnos mayores”* (u.t. 73-74).

Como resultado, y a través de los siete objetivos específicos, hemos podido alcanzar el objetivo general: **“Estudiar el desarrollo de las capacidades investigadoras desde la escuela en el entorno rural”** evaluando las dimensiones de desarrollo; las modalidades de actividad advirtiendo del papel del entorno; los tipos de agrupamiento, observando las características del aula multigrado; y examinando el desarrollo por competencias. Partiendo de las preguntas planteadas por Arnold et al (2005) incluidas en la parte de la justificación y pertinencia del estudio **¿son eficientes las metodologías de enseñanza utilizadas con el alumnado rural? ¿existe la posibilidad de mejorar la enseñanza y las programaciones en sintonía con la escuela y el medio?** y a través del análisis empírico de los datos recogidos, añadimos las siguientes conclusiones finales:

Las metodologías utilizadas con el alumnado rural de Educación Infantil son eficaces en la medida que desarrollen equitativamente las cuatro dimensiones de desarrollo. Es posible que los maestros, por exigencias de la legislación educativa, no puedan dejar de lado los contenidos y objetivos curriculares (muy relacionados con la dimensión de desarrollo cognitivo, aunque también con mucho peso de la dimensión afectiva en el caso de la Educación Infantil). No obstante, es importante no olvidar las dimensiones físicas y afectivo-sociales del desarrollo infantil. En relación con la metodología y el agrupamiento de

los niños y niñas en el aula multigrado, se vuelve imprescindible estudiar, plantear y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que se promueva un desarrollo integral. En el caso de este estudio, hemos comprobado que las modalidades de actividad que se ajustan a estos planteamientos son las actividades complementarias y el juego libre; y los modelos de agrupamiento los que involucran al pequeño y gran grupo.

Como ya hemos mencionado anteriormente, las actividades complementarias están estrechamente ligadas con el contexto natural y sociocultural. Actividades como el huerto escolar, o las planteadas con la ayuda de la comunidad rural, promueven un desarrollo integral entre el alumnado. Aunque es fundamental que la comunidad se muestre predispuesta a involucrarse en la enseñanza de los niños y niñas, consideramos apropiado recalcar el papel que el maestro cumple en estos casos. Estimamos necesario que este se muestre abierto al entorno y establezca una comunicación con los demás agentes educativos.

Hemos constatado también el importante papel del juego libre en la etapa de Educación Infantil. Ciertamente, a través de los resultados del estudio, evidenciamos que se trata de una actividad multidimensional que promueve el desarrollo integral del alumnado. Por lo tanto, consideramos necesario que el profesorado, pero también las familias, la comunidad y la sociedad en su conjunto, valore la trascendencia de esta actividad, a menudo infravalorada por su disimilitud con los métodos de enseñanza más tradicionales.

En relación con la organización del alumnado, se ha reflejado la repercusión de plantear actividades individuales o en grupo (ya sean en pequeño o en gran grupo). Con el objetivo de resaltar la importancia de la dimensión afectiva y social en la etapa de Educación Infantil, invitamos a los maestros y maestras de la escuela rural a considerar el alcance de la organización multigrado. Con esto, pretendemos incentivar la reflexión sobre las ventajas de involucrar a alumnos y alumnas de diferentes edades en un mismo proyecto educativo, para así fomentar la colaboración y el aprendizaje cooperativo.

En resumen, hemos comprobado la especificidad del papel que cumple la escuela en los entornos rurales en relación con las capacidades investigadoras. Las prácticas y métodos de enseñanza variados, que incluyen en gran parte la colaboración de la comunidad y el contacto con el entorno cercano, así como los agrupamientos multinivel, nos muestran la gran potencialidad de las características propias de la educación rural. Pretendemos que los

resultados de este estudio puedan funcionar como motor para buscar el desarrollo integral del alumnado, no solo desde la ruralidad, sino desde la variedad de escuelas dentro del sistema educativo. Con esto incentivamos al lector a reflexionar sobre las múltiples oportunidades y ventajas que ofrecen los fenómenos propios de la escuela rural, sin olvidarse de los objetivos curriculares, pero buscando una educación más humana, natural y conectada con el entorno. Asimismo, esperamos que esta investigación se convierta en un aliciente para lograr la mejora de la calidad educativa en el entorno rural, y por consiguiente, del sistema educativo.

6. PROSPECTIVA DE FUTURO

Después de haber realizado esta aproximación al desarrollo de las capacidades investigadoras desde la escuela en el entorno rural, consideramos que este estudio podría replicarse en otros centros educativos rurales que difieran en número de alumnos, entorno socio-cultural y natural o con recursos materiales y personales diferenciados. Además, también se podría estudiar el entorno urbano a través del estudio de escuelas urbanas, para así comparar los resultados y poder determinar posibles diferencias en competencias investigadoras en función del territorio.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abós Olivares, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado?. *Aula abierta*, 35(1), 83-90.
- ___ (2015). El modelo de escuela rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela?. *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684.
- ___ (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52.
- Abós P., y López, A. (2000). Formación inicial del profesorado y escuela rural: perspectivas de futuro. *Anuario de pedagogía*, (2), 121-136.
- Abós Olivares, P., y Boix Tomás, R. (2017). *Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado* (No. ART-2017-102263).
- Arnold, M.L., Newman, J.H, Gaddy, B.B. y Dean, C.B. (2005). A look at the condition of rural education research: setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (6), 1-25.

- Armas, F. X., y Macía, X. C. (2017). Reflexiones acerca de la delimitación y definición del medio rural. Diseño de un índice de ruralidad para Galicia. *Finisterra*, LII (106), 85-101.
- Ashley C. y Maxwell, S. (2001). Rethinking rural development. *Development policy review* 19 (4), 365-425
- Berger, K. S. (2012). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Ed. Médica Panamericana., 19
- Berlanga Quintero, S. (2003). Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas. Zaragoza: Mira Editores.
- Barrio, N. y Brandón, N. (7 de octubre de 2018). Educar en tierra vacía. Leonnoticias.com <https://www.leonnoticias.com/alfoz/villaquilambre/educar-tierra-vacia-20180911181144-nt.html>
- Beyer Westendorf, J., & Buller, H. (2011). *External and internal validity of open label or double-blind trials in oral anticoagulation: Better worse or just different?* Journal of Thrombosis and Haemostasis EBSCO, 1-5.
- Boix, R. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona: Graó.
- (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1 (julio), 1-8. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. WK Educación.
- (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
- (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, (24)
- Boix-Tomas, R., Champollion, P., y Duarte, A. M. (2015). Teaching and learning in rural contexts. *Sisyphus-Journal of Education*, 3(2), 28-47.
- Boix Tomas, R. y Domingo Peñafiel, L. (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En Abós Olivares, P. et al, *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 57-77). Barcelona, España: Graó
- Botía, A. B. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, (1), 4-32
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de pedagogía*, 420, 26-29..

- Bruer, J.T. (1995): Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós
- Bustos Jiménez, A. (2011a). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 155-170
- ___ (2011b). La escuela rural. Octaedro Recursos
- Caride, J. A. (1998). La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 77, 32-36.
- Carretero, A. De Pablo, J. y Navas, A. (Coords.) (2002). El medio rural. Hacia un desarrollo sostenible. Almería: Servicio de Publicaciones. Universidad de Almería.
- Camarillo, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y ciencia*, 1(15), 77-82.
- Cañal, P. (1999). Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. *Revista Investigación en la Escuela*, 38, 15-36.
- Cañal, P. (2007). La investigación escolar, hoy. *Alambique*, 52, 9-19
- Cázares, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Revista Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 53-64.
- CCOO Enseñanza (2020). Informe: La escuela rural en el siglo XXI. <https://fe.ccoo.es/8f31b190cd9da00e51ca9b1f2cf4d348000063.pdf>
- Cerecedo, A. C., y Rico, A. C. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 9-45.
- Ceña, F. (1993). “El desarrollo rural en sentido amplio”, en *El Desarrollo Rural Andaluz a las Puertas del siglo XXI*, 32, Congresos y Jornadas. Andalucía: España
- Cook, T.D., Reichardt, Ch.S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Comíns, J. S., y Moreno, D. R. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios geográficos*, 73(273), 599-624.
- Comisión Europea (1988). El futuro del mundo rural. Madrid: MAPA.

- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, (15), 109-138.
- Corraliza, J. A., y Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema*, 23(Número 2), 221-226. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9026>
- D'Angelo H., O. (2000). El desarrollo personal creador en la actividad científica. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). <http://168.96.200.17/ar/libros/cuba>
- De Ketele, J. M. (1996). "L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi?" En *Revue tunisienne des sciences de l'éducation* (23). 17-36. Túnez.
- DeWalt, Kathleen M. y DeWalt, Billie R. (2002). Participant observation: a guide for fieldworkers. Walnut Creek, CA: AltaMira Press
- Diario de Castilla y León (23 de mayo de 2020). La oportunidad de la escuela rural en Valcabado. El Mundo. <https://diariodecastillayleon.elmundo.es/articulo/leon/oportunidad-escuela-rural-valcabado/20200523202336010090.html>
- Diccionario del Sistema Educativo Valenciano (2018). *Actividad complementaria*. Comunitat Valenciana. DOGV. 25.06.2018, núm 8324, p. 26516.
- Diry, J. (2002). Les espaces ruraux. Ed. Armand Colin: Paris, 192
- Domingo Peñafiel, L., Boix-Tomas, R. y Abós Olivares, P. (2021). Aprender del territorio. En Abós Olivares, P. et al, *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 109-131). Barcelona, España: Graó
- Duarte, J. y Sánchez, J. (s.f.) Actividades iniciales. <https://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0045-01/secciones/iniciales.html#:~:text=Actividades%20iniciales&text=Entendemos%20como%20actividades%20iniciales%20aquel%20desarrollo%20de%20la%20materia>.
- Europeo, P., y de la Unión Europea, C. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión europea*, 30(12), 2006.

- Europeo, P., y de la Unión Europea, C. (2018). Recomendación del del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión europea*, 2018/C 189/01.
- Freire, H. (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a los niños y niñas a la naturaleza*. Graó: Barcelona
- García, J. E. B. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, Contabilidad Y Gestión*, (15), 79-97.
- Goleman, D. (2002). *Las emociones destructivas*. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D., y Boyatzis, R. (2004). *Más allá de la formación: El desarrollo de competencias. Versión electrónica*.
- González, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginocchio, A., y Morales, M. M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba: Argentina.
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2904>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). *La investigación cualitativa*.
<https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>
- Hardre, P. L., Sullivan, D. W., y Crowson, H. M. (2009). Student Characteristics and Motivation in Rural High Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(16), 1-19.
- Hernández de Ávila, R. (9 de marzo de 2018). *Escuelas rurales, el germen de la mejor enseñanza*. Nuevatribuna.es
<https://www.nuevatribuna.es/articulo/espana/escuelas-rurales-germen-mejor-ensenanza/20180308113041149462.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. D. P. (2010). *Metodología de la investigación*.
- INE (s.f.). *Glosario: Hábitat, zona rural, zona urbana*, 439. www.ine.es › Satellite › pdf › [disca_ig_glo.pdf](#)
- Kawulich, B. B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*.
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.

- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata. 30-31
- Longás, J. y otros (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 15, pp. 137-151
- López de Uribe, J.M. (28 de septiembre de 2019). La despoblación cierra un colegio minero en León con 105 años de historia. elDiario.es. https://www.eldiario.es/castilla-y-leon/sociedad/despoblacion-cierra-colegio-leon-historia_1_1338840.html
- López Estrada, R. E., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social.
- Márquez Fernández, D. (Coord.). (2002). Nuevos horizontes en el desarrollo rural [New horizons in rural development]. Madrid: Akal.
- Martínez, J.B. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado*, 15(2), 3-12
- Melo, A. (2000). Educación y formación para el desarrollo rural. *Revista de educación*, 322, 89-99.
- Méndez Villegas, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia de Andalucía (2010). Recursos Didácticos: Actividades de Enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*
- Molinero, F. y Alario, M. (1994). La dimensión geográfica del desarrollo rural. *Revista de Estudios Agrosociales*, 169, 53-87.
- Morales Romo, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales ¿por o para el despoblamiento? *Revista PH*, 98, 20-23. www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/4388
- Navarrete, J. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.
- Navas, D. C. (2018). *Desarrollo cognitivo, sensorial, motor y psicomotor en la infancia*. SSC322_3. IC editorial.

- OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005). *The definition and selection of key competencies: executive summary*. Paris: OECD.
- Pantaleoni, A. (16 de octubre de 2020). La felicidad era esto. El País. <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-10-16/la-felicidad-era-esto.html>
- Pérez, E. (2001). “Hacia una nueva visión de lo rural” En: GIARRACCA, Norma (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez, Á. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas, Cantabria, Consejería de Educación de Cantabria, p. 25
- Pérez, A. I. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. In J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59–102). Madrid: Morata
- Perrenoud (2002) *Competencias en la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano*. Convergencias y Desafíos.
- Quintero, J. M. (2009). Juego dirigido y juego libre en el área de educación física. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la educación*.
- Quintero, C. F. (2015). La validez interna y externa de una investigación cualitativa. *Revista Empresarial*, 9(33), 35-38.
- Quintero, S. B. (2015). Propuestas de futuro para la escuela rural. En *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 16, pp. 45-48). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. *capacidad*. <https://dle.rae.es/capacidad> [1 de febrero de 2020].
- ___ *capaz*. <https://dle.rae.es/capaz> [1 de febrero de 2020].
- ___ *competencia*. <https://dle.rae.es/competencia> [1 de febrero de 2020].
- ___ *escuela*. <https://dle.rae.es/escuela> [28 de enero de 2020]
- ___ *rural*. <https://dle.rae.es/rural> [28 de enero de 2020].
- Recio, R. M. V. (2008). Las Escuelas Rurales: un lugar en ninguna parte: Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(1), 5.
- Reyes López, O. (2013). Desarrollo de habilidades investigativas de los estudiantes que cursan el bachillerato en línea. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 5(10).

- Ricou, J. (10 de mayo de 2010). La escuela rural está de moda. <https://www.lavanguardia.com/vida/20100510/53924241447/la-escuela-rural-esta-de-moda.html>
- Rodríguez, J. B. M., y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 3-12.
- Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L., y Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Rubio Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En Abós Olivares, P. et al, *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 9-31). Barcelona, España: Graó
- Ruiz, M. D. P. S., y Gil, M. G. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 141-153.
- Sánchez, M. L. H., y Agudelo, F. J. S. (2008). La dimensión afectiva como base del desarrollo humano una reflexión teórica para la intervención en trabajo social. *Revista Eleuthera*, 2, 53-72.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91
- ____ (2013). La educación rural como objeto de estudio. Investigación académica, formación y prácticas. *Quehacer educativo*, núm. 90
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. Siglo XXI., 21-22.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, 11
- ____ (2013). Estudios de casos cualitativos. N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, 3.
- STECYL-i (2020). La escuela rural está de moda. <https://stecyl.net/la-escuela-rural-esta-de-moda/>
- Torres, A. P. G., Montaña, J. E. C., y Herrera, J. M. R. (2008). El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia MEMORIAS CIEC*, 22-29.

- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3 (1), 113-126
- Uttech, M. (2001). Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. Buenos Aires: Paidós Mexicana
- Vélez, A. M. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Praxis*, 9(1), 73-82.
- Vargas, F. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.
- Vázquez, A. B. (s.f.) Informe de la Observación Participante. https://personal.unizar.es/aberbegal/wp-content/uploads/2015/08/110518_aguaviva_prof-versic3b3n-web.pdf
- Vázquez Rojas, J. M. (2017). La capacidad investigadora de las universidades. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (163), 115-125.
- Vázquez, R. (2019). La escuela rural en un mundo globalizado. *CCOO Enseñanza*, 24-27. <http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/055397EscuelaRuralMundoGlobalizado.pdf>

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. *Boletín Oficial del Estado*, 299, de 14 de diciembre de 2007, 51339 a 51349. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/13/45>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de enero de 2007, 474 - 482 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de enero de 2015, 6986-7003 <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

8. ANEXOS

Índice de figuras

Figura 1. Competencias requeridas para investigar

Figura 2. Desarrollo de las capacidades investigadoras en el segundo ciclo de E.I. para el Área 1

Figura 3. Esquema de la contextualización teórica

Figura 4. Árbol de indización.

Figura 5. Distribución de las subcategorías en la categoría 1 “Desarrollo por dimensiones” en el Currículum de Educación Infantil

Figura 6. Distribución de las subcategorías en la categoría 1 “Desarrollo por dimensiones” en la escuela rural

Figura 7. Distribución de las dimensiones en las subcategorías 2.1. Actividad inicial; 2.2. de desarrollo y 2.3 de ampliación. Categoría 2 “Modalidad de actividades”.

Figura 8. Distribución de las dimensiones en la subcategoría 2.4. Actividades complementarias. Categoría 2 “Modalidad de actividades”.

Figura 9. Distribución de las dimensiones en la subcategoría 2.5. Juego libre. Categoría 2 “Modalidad de actividades”.

Figura 10. Distribución de las dimensiones en las subcategorías 3.1. Individual; 3.2. Pequeño grupo y 3.3. Gran grupo. Categoría 3 “Agrupamiento”.

Figura 11. Distribución de competencias. Categoría 4. “Desarrollo por competencias”.

Índice de tablas

Tabla 1. Capacidades investigadoras en Educación Infantil.

Tabla 2. Definición de categorías y subcategorías

Tabla 3. Categoría 1. “Desarrollo por dimensiones”

Tabla 4. Capacidades investigadoras más y menos potenciadas

Tabla 5. Categoría 2. “Modalidad de actividades”.

Tabla 6. Categoría 3. “Agrupamiento”

Tabla 7. Capacidades investigadoras más y menos potenciadas. Categoría 3. Agrupamiento

Tabla 8. Categoría 4. “Desarrollo por competencias”

ANEXO I. Ítems de capacidades investigadoras en Educación Infantil

Dimensiones	Capacidades investigadoras
1. cognitiva (12 capacidades)	1.1. observar una situación; 1.2. entender la situación; 1.3. identificar sus componentes; 1.4. establecer relaciones causales sencillas; 1.5. plantearse preguntas; 1.6. valorar soluciones; 1.7. buscar nueva información, pudiendo actualizarla; 1.8. analizar e interpretar datos básicos; 1.9. recurrir al sentido común y a las experiencias vividas; 1.10 utilizar el conocimiento previo para reestructurar el pensamiento; 1.11. presentar situaciones de manera comprensible; 1.12. integrar ideas clave
2. física (10 capacidades)	2.1. Observar una situación; 2.2. Identificar los componentes de la situación; 2.3. Reconocer modelos y pautas 2.4. intervenir, exponer y argumentar oralmente; 2.5. utilizar varias técnicas de análisis; 2.6. experimentar con las posibilidades 2.7. diseñar los datos nuevos; 2.8. Difundir los datos nuevos 2.9. actualizar los datos antiguos y analizar el progreso; 2.10. resolver problemáticas
3. afectiva (13 capacidades)	3.1. conocer las emociones propias; 3.2. canalizar estas emociones en el trabajo; 3.3. tolerar la frustración; 3.4. saber esperar para superar obstáculos en el logro de objetivos; 3.5. tolerar la incertidumbre; 3.6. Aceptar el desconocimiento; 3.7. tener interés por conocer más cosas; 3.8. Buscar información más allá de las preguntas rutinarias; 3.9. Cuestionar lo establecido; 3.10. Aspirar a realizar bien el trabajo; 3.11. Mostrar autoconfianza (convencerse de que uno es capaz de realizar una tarea) y seguridad por las propias capacidades; 3.12. Mostrar iniciativa; 3.13. Identificar un problema como oportunidad
4. social (10 capacidades)	4.1. Formar parte de un grupo; 4.2. Trabajar juntos en procesos; 4.3. Interactuar con los demás respetando sus funciones; 4.4. Mostrar empatía; 4.5. Ordenar objetivos, intervenciones, tiempos; 4.6. Transmitir objetivos con visión de futuro positivo; 4.7. Negociar y resolver desacuerdos; 4.8. Incentivar y apoyar a los demás; 4.9. Fomentar la participación de los demás; 4.10. Respetar el trabajo y las diferencias de los demás

Tabla 1. Ítems de capacidades investigadoras en Educación Infantil por dimensiones. *Elaboración propia*



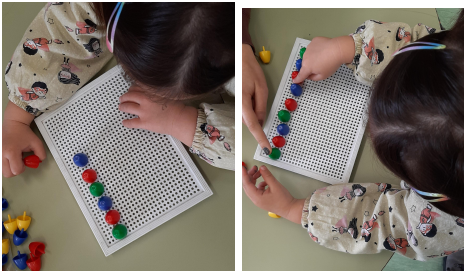
ANEXO II. Análisis de los objetivos del Área I del currículum de segundo ciclo de EI en Castilla y León

Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal		
Objetivos curriculares	Capacidades investigadoras	Total
1. Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos.	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.	11
	2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9.	9
2. Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros	2.1., 2.2., 2.3., 2.4.	4
	3.1., 3.2., 3.3., 2.5., 3.11., 3.13.	6
	4.1., 4.3., 4.4., 4.8., 4.9., 4.10.	6
3. Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima .	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5.	5
	2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6.,	6
	3.1. 3.2. 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12. 3.13.	13
	4.1., 4.4., 4.8., 4.9. 4.10.	5
4. Realizar, con progresiva autonomía, actividades cotidianas y desarrollar estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.	1.1. 1.2. 1.3. 1.4. 1.5. 1.6. 1.9. 1.10 1.12	9
	2.1. 2.2. 2.3. 2.6. 2.10	5
	3.3. 3.4. 3.5. 3.7. 3.10. 3.11. 3.12. 3.13.	8
5. Adquirir hábitos de alimentación, higiene, salud y cuidado de uno mismo, evitar	1.1. 1.2. 1.3. 1.4. 1.5. 1.6. 1.7. 1.8. 1.9. 1.10 1.12	11

riesgos y disfrutar de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.	2.1. 2.2. 2.3. 2.6. 2.10.	5
	3.1. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5. 3.6. 3.7. 3.10 3.11. 3.12. 3.13.	11
6. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros , actuar con confianza y seguridad , y desarrollar actitudes y hábitos de respeto , ayuda y colaboración .	3.1. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5 3.6. 3.7. 3.9. 3.10. 3.11. 3.12. 3.13.	12
	4.1. 4.2. 4.3.4.4. 4.5. 4.6.4.7. 4.8. 4.9. 4.10.	10
7. Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad . Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre	1.1. 1.2. 1.3 1.4. 1.5.1.6. 1.7. 1.8. 1.9. 1.10; 1.11. 1.12.	12
	2.1. 2.2. 2.3. 2.4. 2.5. 2.6. 2.8. 2.9. 2.10	9
	3.1. 3.2. 3.3.3.4. 3.5.3.6. 3.7. 3.8. 3.9. 3.11. 3.12.; 3.13.	12
	4.1. 4.2. 4.3.4.4. 4.5. 4.6.4.7. 4.8. 4.9. 4.10.	10
8. Realizar actividades de movimiento que requieren coordinación, equilibrio, control y orientación y ejecutar con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas .	1.1. 1.2. 1.3. 1.4.1.5. 1.6. 1.9. 1.10 1.12	9
	2.1.2.2. 2.3. 2.5. 2.6.2.7. 2.8. 2.9. 2.10.	9
	3.1. 3.2. 3.3. 3.4 3.5. 3.9. 3.10. 3.11. 3.12. 3.13.	10
9. Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.	1.1.1.2. 1.3. 1.4. 1.5. 1.6. 1.7. 1.8.1.9.1.10 1.11 1.12.	12
	2.1. 2.2. 2.3. 2.5. 2.6.	5
	3.4. 3.5. 3.6. 3.7. 3.8. 3.9. 3.11.3.12	8
10. Mostrar interés hacia las diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad , experimentando satisfacción ante las tareas bien hechas	3.1. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5. 3.6. 3.7. 3.8. 3.9 3.10. 3.11. 3.12. 3.13.	13
	4.1. 4.2 4.3.4.4. 4.5. 4.6. 4.7. 4.8. 4.9. 4.10.	10

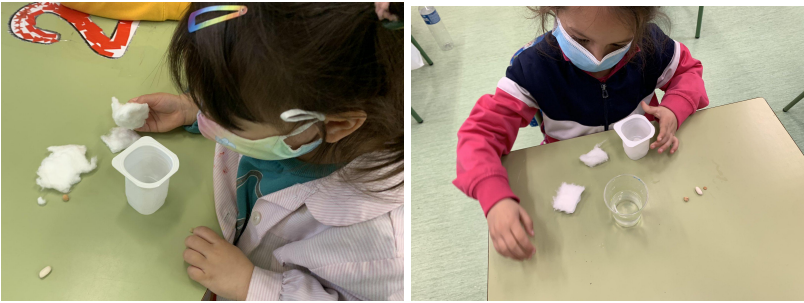
Tabla 2. Desarrollo de capacidades investigadoras en Educación Infantil en el Área I. *Elaboración propia*



ANEXO III. Registro de actividad y evidencias

	Imágenes	Descripción de la actividad y comentarios
1)		<p>La alumna utiliza los bloques lógicos, agrupa los objetos en función de las características principales (forma, color, tamaño y grosor).</p> <p>El trabajo se realiza de manera progresiva, aumentando en dificultad: al principio los agrupa por color, después selecciona por colores y finalmente se le pide que seleccione uno específico dentro del conjunto.</p>
2)		<p>El alumnado en conjunto realiza una sesión de juego libre. El juego que proponen es el <i>Memory</i>. Es un juego muy apropiado para que participen diferentes edades.</p> <p>La alumna muestra interés y autoconfianza, y además es capaz de transmitir oralmente las posibilidades, haciéndose preguntas. El alumnado colabora entre sí, respetando las diferencias de los demás a nivel madurativo. La alumna aprende a gestionar la espera, y respeta su turno en el juego.</p>
3)		<p>La alumna realiza seriaciones siguiendo un patrón: primero con dos colores, y más adelante con tres. Observa las posibilidades y compara los resultados.</p> <p>Verbaliza el procedimiento (<i>primero... he puesto esto porque...</i>).</p> <p>Más tarde, la alumna realiza una actividad de seriación de dos y tres componentes en la pizarra digital.</p>

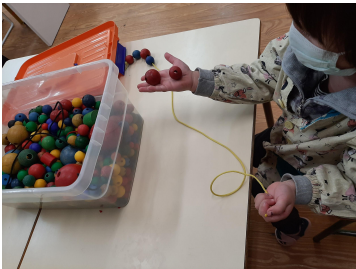

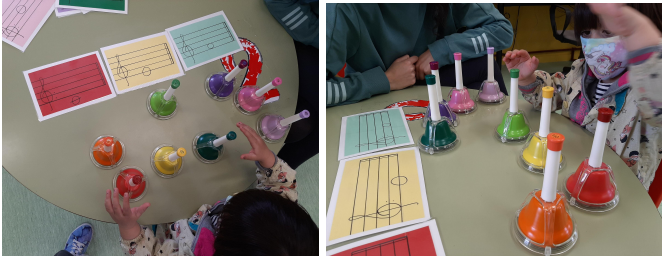
<p>4)</p>		<p>El alumnado visita un huerto de la comunidad. Observan lo que ha pasado desde que lo visitaron por última vez y cooperan para hacer una tarea de mantenimiento. Dedicán la sesión a quitar hierbajos, seleccionar material de compost, destapar la tierra, crear surcos y plantar. Un miembro de la comunidad les explica el trabajo que tienen que desempeñar. Se reparten las tareas y el alumnado trabaja en grupo.</p> <p>Crean relaciones significativas de conceptos relacionados con las ciencias naturales, los animales y las plantas. La alumna es capaz de identificar los componentes del proceso de cuidado del huerto y crear relaciones causales sencillas (utilización de la lana, enterrar las raíces, crear el compost).</p> <p>La alumna colabora en la tarea de cuidado del huerto. Hace preguntas, expresando oralmente sus dudas. El alumnado mayores y pequeños se organizan para lograr un objetivo común.</p>
<p>5)</p>		<p>En esta actividad de acercamiento a la lectura, la alumna selecciona de una pila las letras (que son interpretadas como dibujos) las que forman parte de su nombre.</p> <p>De un conjunto grande, observa e identifica las que necesita. Las ordena y sigue la línea de izquierda a derecha propia de la escritura.</p> <p>La alumna realiza el mismo procedimiento con el nombre de una compañera de aula.</p>

6)		<p>El alumnado participa conjuntamente en una actividad de Educación Física, en la que tienen que colaborar para lograr un objetivo común.</p> <p>El alumnado muestra empatía por las capacidades y las posibilidades psicomotrices de los demás. Muestran cooperación, e interactúan expresándose oralmente. Comunican sus necesidades y deseos.</p>
7)		<p>La alumna juega con la plastilina durante una sesión de juego libre. La plastilina le permite experimentar y combinar con las formas y los colores.</p> <p>La alumna se muestra concentrada y centrada en el trabajo. Demuestra autoconfianza en sus capacidades emocionales y de motricidad fina.</p>
8)		<p>El alumnado de la clase de mayores están trabajando los peces. Invitan a la clase de pequeños a observar una disección de un boquerón.</p> <p>El alumno les explica a los demás alumnos el proceso, y les muestra las partes y elementos del cuerpo del animal.</p>

<p>9)</p>		<p>El alumnado se inicia en el proceso de germinar su propia planta de garbanzo, haba y lenteja. Se les explica el orden del proceso y son capaces de verbalizar cómo lo están llevando a cabo.</p> <p>Relacionan conceptos relacionados con las plantas, e identifican los significados con los que han observado en el huerto (experiencias previas).</p>
<p>10)</p>		<p>La alumna organiza los pictogramas siguiendo distintos criterios. En especial le llama la atención el criterio de color y es capaz de verbalizar las razones por las que divide los dibujos.</p> <p>Además, busca por el aula objetos que también puedan incluirse en el grupo de colores, siguiendo el mismo criterio. Observa su entorno y establece relaciones entre objetos sencillas.</p>
<p>11)</p>		<p>Durante un rato de juego libre, el alumnado decide jugar al <i>Jenga</i>. Los niños trabajan juntos en el proceso, aprenden a tolerar la frustración y asimilan la importancia de la organización del tiempo y de los turnos.</p> <p>La alumna participa en la actividad y los demás respetan sus capacidades. Se motivan a jugar y a ser activos en el juego mutuamente.</p>


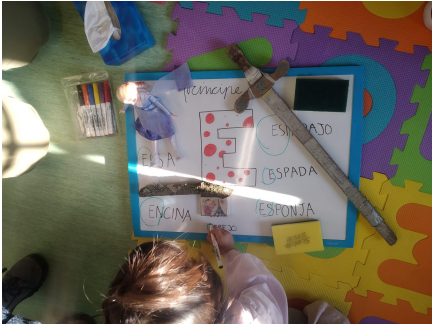

12)		<p>Dos alumnas participan en una sesión de juego simbólico. Interaccionan entre ellas, y esto les permite resolver problemáticas y desacuerdos. Organizan su tiempo y el espacio del rincón.</p> <p>La alumna verbaliza su frustración al sentir que la otra no le deja participar activamente. Resuelven el conflicto y se reparten las tareas. La alumna es capaz de mostrar y canalizar sus emociones, y una vez que se han dividido las tareas, esta muestra autoconfianza y aspira a realizar bien el trabajo.</p>
13)		<p>La alumna relaciona el concepto de número con cantidad. Experimenta con las posibilidades de las legumbres e identifica sus diferencias. De un grupo, identifica los garbanzos que son los que utilizamos para trabajar los conceptos número-cantidad. La alumna verbaliza el proceso y se hace preguntas. A continuación, de un grupo mixto de legumbres, las organiza según el tipo. Es capaz de realizar el proceso pero no sabe cómo verbalizar la razón por las que las ha ordenado así. La alumna utiliza la observación y es capaz de concentrarse en el proceso, aspirando a realizar bien el trabajo.</p>
14)		<p>El alumnado realiza una sesión de juego libre, complementaria al trabajo del aula, en el exterior. Aprenden a trabajar juntos en procesos, valorando la importancia del equipo en los juegos tradicionales.</p> <p>Además, son capaces de canalizar sus emociones y aprenden a tolerar la frustración si no son capaces de completar la tarea. El alumnado incentivan la participación de los demás, y respetan las capacidades y diferencias de los demás.</p>



<p>15)</p>		<p>El alumnado observa el progreso de la germinación de las semillas. Relacionan los conceptos que están trabajando en Ciencias Naturales.</p> <p>En otro momento de la sesión salen al exterior para observar las características de las plantas (hierbas, arbustos y árboles).</p>
<p>16)</p>		<p>La alumna asocia los lados de un dado con la cantidad que representa. Es capaz de observar la relación entre el dado y el número de objetos (habas). Utiliza varias técnicas para analizar la información, y actualiza la información. Verbaliza el trabajo y corrige las equivocaciones, resolviendo problemáticas.</p> <p>Muestra autoconfianza y seguridad por sus propias capacidades.</p>
<p>17)</p>		<p>La alumna experimenta con el tablero del parchís. Tira el dado, especialmente atractivo para ella, y mueve las fichas con la ayuda de la maestra. Relaciona la cara del dado, los números de puntos (cantidad) con las casillas que debe avanzar con la ficha. Observa los colores e identifica el recorrido de las fichas.</p> <p>Se muestra confiada de sus capacidades y se hace preguntas sobre el tablero. Tolerancia a la frustración de no saber y acepta su desconocimiento. Anima a las maestras a participar en el juego, y ordena las intervenciones de cada persona. Por lo tanto, es capaz de seguir y respetar las normas que establecen turnos.</p>




18)		<p>La alumna manipula las bolas para realizar seriaciones. Compara los colores y formas y verbaliza el proceso. Es capaz de identificar las relaciones entre las bolas.</p> <p>Observa las posibilidades, y experimenta con ellas. Es capaz de identificar las problemáticas como oportunidades. Muestra seguridad y autoconfianza durante el proceso.</p>
19)		<p>En una sesión de Educación Plástica, los alumnos interpretan la <i>Composición VIII</i> de Kandinsky. Después de conocer al autor, el alumnado realiza una obra abstracta. Los alumnos y alumnas utilizan diversos materiales para realizar sus composiciones.</p> <p>La alumna utiliza líneas, círculos, triángulos y cuadrados. Experimenta con las posibilidades y resuelve problemáticas que van apareciendo durante la sesión. Es capaz de verbalizar sus deseos y aspiraciones. Muestra autoconfianza y aspira a hacer bien el trabajo.</p>
20)		<p>La alumna experimenta con unas campanas de colores afinadas según la escala tónica. Compara los sonidos entre sí, encontrando similitudes entre los sonidos. Identifica los colores y sigue partituras adaptadas. Selecciona las campanas y las alterna. Es capaz de distinguir el tocar suave y fuerte.</p> <p>Se motiva y tiene interés por la actividad.</p>




<p>21)</p>		<p>La alumna juega libremente con los bloques de construcción. Decide construir una torre y verbaliza el proceso, secuenciando oralmente el procedimiento que va a seguir.</p> <p>Experimenta con las posibilidades y cuando encuentra problemáticas, por ejemplo cuando las piezas no encajan, compara las que puede utilizar y discrimina las que no le valen.</p> <p>Involucra a las maestras y pide ayuda; se muestra confiada de sus propias capacidades.</p>
<p>22)</p>		<p>La alumna realiza una actividad de acercamiento a la escritura mediante el uso de elementos naturales (legumbres). Es capaz de identificar las diferencias entre ellas y las agrupa, utilizando el conocimiento previo. Verbaliza este proceso.</p> <p>Sigue las pautas de la actividad y se motiva a terminarlo. Muestra seguridad por las propias capacidades. En un momento dado, se encuentra con la problemática de que hay demasiada cantidad de cola. Se muestra dispuesta a solucionar el problema y tolera la frustración que pueda causarle.</p>
<p>23)</p>		<p>En una actividad propuesta por el método, se pide a la alumna que identifique los medios de transporte que tengan dos ruedas. Se le ofrece la posibilidad de observar un coche a medida y más tarde le acompañamos a observar uno de la calle. Observa la situación y realiza comparaciones. Reestructura sus conocimientos previos.</p> <p>Es capaz de representar por medio de un dibujo el coche de su padre, y va identificando sus partes.</p>




<p>24)</p>		<p>En una actividad complementaria programada con motivo del Día de la Mujer Trabajadora, y a partir de una lectura, el alumnado diseña unas alas de mariposa utilizando diversidad de materiales.</p> <p>La alumna se muestra empática con el trabajo de los demás, y además colabora en el trabajo de repartir los materiales. Muestra autoconfianza en su trabajo y aspira a realizarlo lo mejor que puede.</p>
<p>25)</p>		<p>El alumnado visita el huerto y sigue trabajando en procesos, algunos recién empezados y otros nuevos. Observan el progreso de crecimiento de varias plantas que plantaron quince días antes, y analizan la transformación.</p> <p>Se organizan en grupos de trabajo y reparten tareas. El grupo conjuntamente siembra semillas de guisantes y observan las diferencias entre los que están sanos y los que están comidos por bicho. Se plantean preguntas de si los que tienen agujero crecerán y establecen hipótesis.</p> <p>Por otro lado, los alumnos y alumnas de la clase de pequeños llevan las legumbres germinadas al huerto para plantarlas en tierra. Analizan el proceso de sus plantas y actualizan sus conocimientos.</p>




26)		<p>En la sesión de Lengua Inglesa, la alumna repasa los colores a partir de un dibujo. Siente especial interés por los unicornios y toma de referencia el de su mascarilla para copiarlo. Observa sus características y expresa verbalmente sus preferencias.</p> <p>Se muestra motivada con el trabajo y manifiesta autoconfianza por su trabajo.</p>
27)		<p>Los alumnos y alumnas llevan al aula objetos que comiencen por “E” para que la alumna de Educación Infantil la reconozca gráficamente y relacione la fonología con la grafía. La experiencia directa con los objetos le ofrece una oportunidad de aprendizaje más significativa. Los manipula y aprende el vocabulario relacionado con la <i>E</i>.</p> <p>Se muestra motivada e interesada por conocer más. Hace preguntas y aspira a realizar un buen trabajo.</p>
28)		<p>La alumna experimenta con los colores cálidos y hace mezclas. Reconoce sus emociones y muestra autoconfianza respecto a sus propias capacidades. Verbaliza el proceso de producción.</p> <p>Experimenta con las posibilidades y prueba a utilizar diferentes métodos para mezclar colores (con los dedos, con papel...). Tiene interés por los resultados que puede dar el mezclar colores diversos.</p>

<p>29)</p>		<p>Durante una sesión de Educación Física, el alumnado tiene que realizar una actividad que requiere equilibrio, comunicación y colaboración. Se trata de ordenarse por edad sin bajar de los bancos.</p> <p>Tras unos cuantos intentos fallidos, empiezan a analizar la situación y a resolver problemáticas. Logran conjuntamente tomar decisiones y aprenden a tolerar la frustración de que una decisión no resulte en el objetivo final.</p>
<p>30)</p>		<p>El alumnado trabaja en conjunto para resolver otro reto: esta vez tienen que pasar dos aros entre ellos sin separarse. Observan la situación y son capaces de resolver problemáticas, colaborando y desarrollando actitudes de cooperación.</p> <p>Los alumnos y alumnas muestran iniciativa, y muestran autoconfianza. Transmiten objetivos con visión positiva, y negocian desacuerdos y disputas que van surgiendo durante el desarrollo de la actividad.</p>
<p>31)</p>		<p>La alumna juega con un material de lógica que consiste en rellenar el espacio con distintas piezas (un tetris de madera). Verbaliza el proceso y se hace preguntas. Experimenta con las posibilidades de acción, cuestionando lo establecido.</p> <p>Se muestra confiada de sus propias capacidades, e involucra a las maestras en la actividad. Organiza las intervenciones y dirige el juego con visión positiva para lograr el objetivo de resolver el puzzle.</p>

32)		<p>La alumna realiza un ejercicio de discriminación auditiva de sonidos de la calle (coches, motos, sirenas, etc.) utilizando la tablet. Relaciona los sonidos con sus experiencias previas. Es capaz de identificar los componentes y verbaliza sus pensamientos. Se muestra segura y confiada.</p>
33)		<p>La alumna moldea arcilla casera y experimenta con las posibles formas. A continuación crea la letra E y descubre las posibilidades de acción para formarla. Durante el proceso, la alumna hace preguntas sobre la masa (que es comestible) y con las maestras, comprueba si es dulce o salada, si es más blanda o más dura, etc.</p> <p>Reconoce sus propias emociones y las canaliza en el trabajo. Se siente motivada y muestra confianza por las capacidades propias.</p>
34)		<p>El alumnado comienza el tema del ciclo del agua y para ello realizan un experimento para comprobar cómo funcionan los procesos de evaporación, condensación y precipitación. Diseñan su propio ejemplo y repasan el tema de los animales acuáticos. Observan las consecuencias del sol sobre el agua y comprueban los resultados. Se plantean preguntas cómo qué pasaría si es de noche, y formulan hipótesis.</p> <p>Se muestran motivados y manifiestan iniciativa a la hora de realizar la actividad.</p>

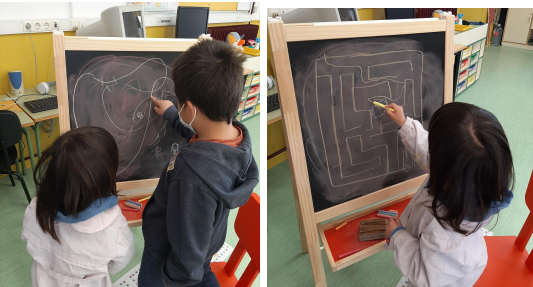

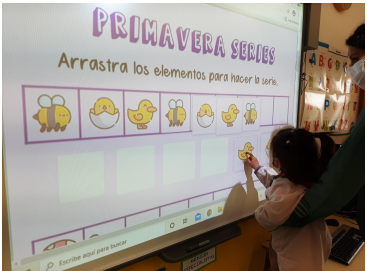
35)		<p>La alumna busca cosas (animales, personas, objetos, comidas, etc.) en un conjunto, siguiendo las indicaciones que le damos las maestras. La alumna realiza observaciones y discrimina características. Verbaliza el proceso y se siente segura de sus capacidades.</p> <p>Anima a las maestras a participar en el proceso, y negocia desacuerdos que van surgiendo sobre los turnos de intervención.</p>
36)		<p>La alumna cuenta el cuento de inicio de Unidad Didáctica con la ayuda de las ilustraciones. Expone oralmente la narración, e incide en el vocabulario que se ha resaltado especialmente cuando se ha contado durante la asamblea.</p> <p>Tiene interés por conocer más cosas y plantea preguntas relacionadas con las ilustraciones. Cuestiona lo establecido y muestra confianza en sus propias capacidades.</p>
37)		<p>Durante la asamblea, los alumnos y alumnas observan el progreso de la planta que están germinando. La alumna analiza la nueva información y hace preguntas. Examina los cambios, y es capaz de verbalizar lo que ve (las hojas de la alubia comienzan a salir, el tallo de la lenteja es más largo, etc.).</p>

<p>38)</p>		<p>La alumna utiliza las témperas para dar color a la arcilla moldeada en otra sesión. Selecciona los colores y los mezcla, observa las consecuencias y pinta la “pizza” y la E que creó. Muestra autoconfianza, se muestra motivada por el trabajo, y aspira a realizarlo bien.</p>
<p>39)</p>		<p>Durante la sesión de Música, el alumnado escucha la canción de “We Will Rock You” de Queen e interioriza el ritmo a través del movimiento. Experimentan con las posibilidades y utilizan diversas técnicas de análisis (escuchando, probando primero con los pies y luego con palmas, luego solo con pies, etc.).</p> <p>Canalizan sus emociones en el trabajo, y toleran la frustración de no lograrlo a la primera.</p>
<p>40)</p>		<p>El alumnado observa el estado sólido y líquido del agua, realiza comparaciones y experimenta con lo que pasa cuando lo toca, lo deja en el agua, lo pone al sol...</p> <p>La alumna de Educación Infantil realiza preguntas y se interesa por el tema, argumenta lo que experimenta y formula hipótesis partiendo de sus experiencias previas.</p>

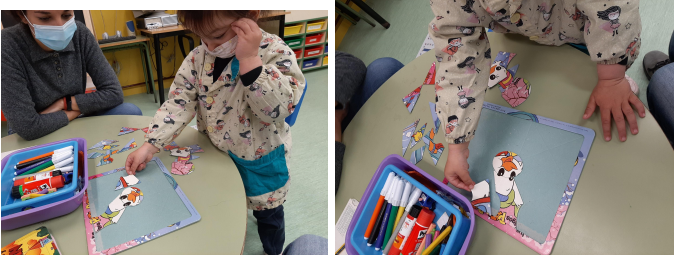

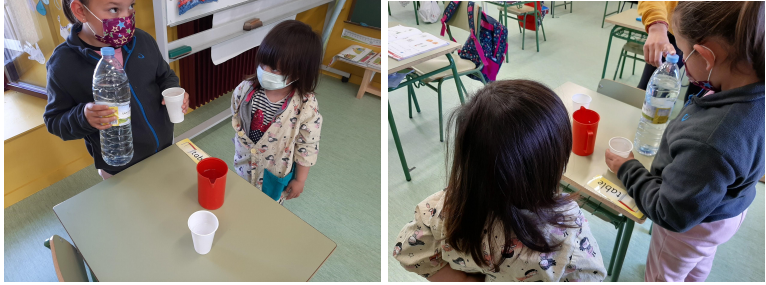
41)		<p>El alumnado aprende sobre el ciclo del agua en la sesión de Inglés con una canción. Aprenden los términos anteriormente aprendidos (evaporación, condensación y precipitación) en la lengua inglesa. Además, añaden gestos y coordinación psicomotriz sobre la canción.</p> <p>Se muestran motivados y seguros de sus capacidades.</p>
42)		<p>La alumna clasifica los animales siguiendo el criterio de dónde viven. Utilizando el recipiente con agua, decide poner aquellos que son acuáticos dentro, hace preguntas y se interesa por conocer más. Involucra a las maestras durante el proceso, cuestiona lo establecido y muestra iniciativa a la hora de realizar la clasificación (en un momento dado decide distribuirlos por adultos y crías).</p>
43)		<p>El alumnado sale a pintar al exterior como parte del tema de Educación Plástica sobre Claude Monet. Observan los elementos del exterior y establecen relaciones entre lo que ven y lo que tienen que pintar sobre el lienzo. Utilizan los colores y hacen mezclas, experimentando con los distintos tonos.</p> <p>El alumnado se muestra motivado, y muchos muestran autoconfianza en las propias capacidades, buscando reafirmación en sí mismos (“lo estoy haciendo muy bien”) y en los demás (“¿te gusta cómo lo estoy haciendo?”). Animan a sus compañeros y compañeras en su proceso, y muestran empatía hacia las capacidades de los demás.</p>

44)		<p>La alumna realiza una actividad de lectura a través de pictogramas. Reestructura sus esquemas de pensamiento a partir de su experiencia previa (utiliza vocabulario que ha aprendido en los últimos días, hace preguntas, etc.). Involucra a las maestras para que formen diversas combinaciones. Se siente motivada y muestra autoconfianza en sus propias capacidades.</p>
45)		<p>La UME (Unidad Militar de Emergencias) visita el colegio y enseña al alumnado sobre su trabajo, sus tareas y funciones dentro de la sociedad y los medios de transporte que utilizan. Los alumnos y alumnas descubren las partes del camión, se suben y prueban las sirenas y micrófonos, y hacen preguntas. Muestran interés y curiosidad y se muestran motivados y felices durante la actividad.</p>
46)		<p>Con motivo del Día Mundial del Agua, un miembro de la comunidad que trabaja en el centro de interpretación, visita la escuela para examinar con el alumnado distintas muestras de agua. Primero presenta los utensilios que van a utilizar, recipientes y pastillas, y después lo que van a analizar (la transparencia, la dureza, la temperatura, el nivel de ph, etc.). Los alumnos y alumnas, por grupos pequeños, toman muestras del agua del pozo, del regato, de una charca y del grifo. Siguen las indicaciones y comparan los resultados. Los alumnos y alumnas de más edad recolectan los datos y los contrastan. Muestran curiosidad y hacen preguntas. Se muestran motivados y contentos. Muestran confianza en sus conocimientos previos y capacidades. Trabajan en equipo y colaboran en los procesos, aceptando y respetando las diferencias.</p>

47)		<p>La alumna realiza una actividad de comparación entre <i>mucho</i> y <i>poco</i>, y además realiza relaciones causales entre la cantidad y el número, utilizando las legumbres. A continuación añado una actividad extra de clasificación, para que compare las cantidades de una u otra legumbre (<i>mucho, poco, nada o ninguna</i>).</p> <p>Muestra motivación y autoconfianza en las propias capacidades. Realiza preguntas y se plantea la actividad como un reto.</p>
48)		<p>La alumna de Educación Infantil realiza un puzzle junto con la ayuda de otra alumna de Educación Primaria. Verbaliza el proceso e identifica los componentes del puzzle. Reestructura su pensamiento a través de la experiencia previa con este mismo juego.</p> <p>Se muestra motivada, confiada y anima a las maestras y a la otra alumna a que participen en el proceso de construcción.</p>
49)		<p>Los alumnos y alumnas juegan a la mímica a través de palabras que han pensado y escrito ellos (sustantivos, adjetivos, verbos y lugares). Primero tienen que reconocer cuantas palabras van a tener las frases que formen, después tienen que representar con el cuerpo estas oraciones y el grupo tiene que adivinar de qué se trata.</p> <p>Se muestran motivados y confiados de sus capacidades. Cuestionan lo establecido y hacen preguntas fuera de lo rutinario. Forman un equipo y respetan las diferencias y dificultades de los demás.</p>

50)		<p>La alumna diseña un laberinto e involucra en el juego a sus compañeros y maestras. Lleva a cabo relaciones causales y experimenta con distintas posibilidades de acción. Hace preguntas e inventa modos de jugar.</p> <p>Se muestra motivada e incentiva la participación de los demás, siempre mostrándose positiva y segura de sus propias capacidades.</p>
51)		<p>Durante la sesión de Educación Física, el alumnado aprende a utilizar pelotas como malabares. Se realiza una adaptación para la alumna de Educación Infantil, de manera que tenga que encestar en los cestos, cambiando las posibilidades y la distancia a la que se encuentra.</p> <p>Analiza la situación, comprueba los resultados y actualiza su conocimiento. Hace comprobaciones, utilizando diversas técnicas para lanzar las pelotas, y se muestra muy motivada cuando consigue los retos que se le van proponiendo. Tolera la frustración de no encestar y muestra una actitud muy positiva, siempre intentando mejorar la técnica de manera práctica.</p>
52)		<p>La alumna realiza series relacionadas con animales. Utiliza la pantalla digital y aprende a utilizarla, a la vez que desarrolla capacidades de lógico-matemática. Observa la situación y resuelve problemáticas. Es capaz de tolerar la frustración cuando no consigue resolver una serie de manera correcta y pide ayuda para llegar a la pizarra y utilizarla.</p>

<p>53)</p>		<p>Esta muestra forma parte de un tiempo dedicado al juego simbólico. En este caso, las maestras intentamos utilizar los conceptos adquiridos anteriormente (agrupar de dos en dos, repartir, etc.) y se convierte en una actividad significativa cuando la alumna determina que estamos en un restaurante. De esta manera, establece relaciones causales (si le doy más o menos a una, cómo reparto las legumbres, etc.).</p> <p>Desarrolla capacidades sociales mientras se muestra empática y se da cuenta que es mejor que tengamos todas lo mismo, y anima a las maestras a participar.</p>
<p>54)</p>		<p>El alumnado visita el huerto y sigue trabajando en procesos, algunos recién empezados y otros nuevos. Observan el progreso de crecimiento de varias plantas que plantaron, y analizan la transformación. Observan que los ajos han crecido considerablemente. También observan que las escarolas no han crecido lo suficiente y seguramente no vayan a crecer más.</p> <p>Hacen preguntas y se cuestionan lo establecido. Son capaces de interactuar con los demás respetando sus tareas, y negocian y resuelven desacuerdos. Se organizan en grupos de trabajo y reparten tareas. El grupo conjuntamente quita hierbajos y cambia la lana de lugar. Observan el crecimiento de los guisantes que plantaron en la sesión anterior.</p> <p>Los alumnos y alumnas de la clase de pequeños llevan las legumbres ya germinadas y crecidas al huerto para transplantarlas a tiesto. Analizan el proceso de sus plantas y actualizan sus conocimientos.</p>

55)		<p>La alumna de Educación Infantil realiza un puzzle. Verbaliza el proceso e identifica sus componentes. Reestructura su pensamiento y hace preguntas. Analiza los datos básicos que le ofrecen los márgenes del puzzle para valorar soluciones.</p> <p>Se muestra motivada, confiada y anima a las maestras a que participen en el proceso de construcción.</p>
56)		<p>En la sesión de Música, el alumnado realiza una actividad multicompetencial, que relaciona las artes musicales y plásticas. Mientras escuchan la Primavera de Vivaldi, con los ojos cerrados garabatean sobre un papel. En conjunto, van llenando todo el espacio.</p> <p>Una vez que ha terminado la obra, intentan extraer formas y dibujos a partir de los garabatos. Se muestran motivados y confiados en sus capacidades, se hacen preguntas y colaboran en procesos. Respetan el trabajo de los demás, y animan a sus compañeros y compañeras a participar.</p>
57)		<p>Una alumna de Educación Primaria realiza una actividad para comprobar las medidas. Vierte agua en una botella y a continuación en un vaso. Compara los resultados y observa las relaciones causales entre verter el agua y contar vasos.</p> <p>La alumna de Educación Infantil observa la actividad. Plantea preguntas y realiza hipótesis.</p>

58)		<p>El alumnado realiza una actividad plástica relacionada con el artista colombiano Fernando Botero. Elaboran pasta de sal y la moldean para realizar una creación libre. Se plantean preguntas y valoran soluciones a sus problemas (formas, modos de unir la pasta...).</p> <p>Aspiran a realizar bien el trabajo y muestran iniciativa.</p>
59)		<p>La alumna experimenta con las bolas de ensartar y las clasifica por colores, por tamaños. Verbaliza el proceso. Finalmente se la va pidiendo que realice un collar según la cantidad y el color (<i>ahora, con dos bolas amarillas</i>), y el tamaño (<i>ahora una pequeña, y una grande</i>). Establece relaciones causales sencillas entre lo que se le pide y realiza, se muestra motivada y confiada de sus propias capacidades.</p>
60)		<p>La alumna experimenta con un juego de cuentas de colores para hacer series, con formas y tamaños diferentes. Al principio experimenta libremente con las posibilidades y las agrupa siguiendo sus propios criterios (primero todos los rojos). A continuación sigue las pautas de una de las tablas para copiar la serie.</p> <p>Analiza los datos utilizando diversas técnicas (comparación, tacto y percepción visual) y lo expresa verbalmente. Se muestra motivada en el proceso y confiada de sus propias capacidades.</p>

61)		<p>La alumna realiza un puzzle de los medios de transporte como actividad de ampliación del tema. Realiza comparaciones, y analiza las posibilidades. Utiliza varias técnicas de análisis (visual, motriz, etc.) y expresa verbalmente los resultados. Utiliza su conocimiento previo para reestructurar su pensamiento.</p> <p>Se muestra motivada y tolera la frustración. Además, es capaz de canalizar sus emociones hacia el trabajo y se alegra cuando consigue los resultados esperados.</p>
62)		<p>Se le muestra a la alumna una serie de objetos del aula y del exterior (un palo, una piedra, un trozo de plastilina, un juguete, una bola de madera, un bloque y un botón). Se le pregunta si cree que van a flotar o no (realizamos una hipótesis). A continuación comprueba los resultados y clasifica los objetos según estos floten o no. Se hace preguntas y utiliza diversas técnicas de análisis.</p> <p>Se muestra motivada y confiada. Tolerancia el desconocimiento y la incertidumbre.</p>
63)		<p>Con motivo de la celebración del Día del Libro, el alumnado realiza una actividad de investigación en la biblioteca escolar. Deben buscar determinados ítems (personajes, objetos, etc.) en los libros, y señalar dónde se encuentran, en qué página y si aparecen en dibujos o en letra. Trabajan en equipo y se reparten tareas. Colaboran en grupos mixtos, de pequeños y mayores.</p> <p>Se muestran muy motivados y contentos. Son capaces de tolerar la frustración y siguen buscando cuando no encuentran determinado ítem. Trabajan juntos en procesos y aceptan las diferencias.</p>

<p>64)</p>		<p>El alumnado visita el huerto y sigue trabajando en procesos, algunos recién empezados y otros nuevos. Observan el progreso de crecimiento de varias plantas, y analizan la transformación. Analizan las consecuencias de la lluvia y el sol, y cómo afecta al crecimiento de las plantas.</p> <p>Se organizan en grupos de trabajo y reparten tareas. El grupo conjuntamente quita hierbajos y limpia el huerto. Nos visita un miembro de la comunidad y plantamos patatas. Nos explica el proceso de germinación y de qué manera tienen que plantarse</p>
<p>65)</p>		<p>La alumna clasifica los bloques lógicos según los criterios que considera oportuno. Utiliza los aros de colores para guiarse en el proceso. Verbaliza el proceso y realiza comparaciones entre las formas.</p> <p>Se muestra motivada y confiada de sus propias capacidades</p>
<p>66)</p>		<p>El alumnado sale al exterior para comprobar qué colores aparecen en la naturaleza en primavera. Colaboran conjuntamente y observan su entorno. Encuentran flores diversas (dientes de león, margaritas, amapolas, azulejos, etc.) y comparan los resultados.</p> <p>Se muestran motivados y confiados en sus propias capacidades. Trabajan juntos en equipo y aceptan las diferencias de los demás. Se animan a participar entre ellos.</p>

ANEXO IV. Análisis de las evidencias

Tipo de actividad	
Según su modalidad	iniciales, de desarrollo, finales, de ampliación, complementaria, juego libre
Según la modalidad de agrupamiento	en gran grupo, en pequeño grupo, individual
Según las competencias que se trabajen	lectoescritura; multilingüe; matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; digital; personal, social y de aprender a aprender; ciudadana; emprendedora; en conciencia y expresión cultural.

	Fecha	Tipo de actividad		competencias	Desarrollo de capacidades investigadoras
1	18/02/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.10., 3.11., 3.12.
2	18/02/21	juego libre	en pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.11., 3.12.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.8., 4.9., 4.10.
3	19/02/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.

				tecnología e ingeniería ● personal, social y de aprender a aprender ● digital	2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10. 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.10., 3.11
4	22/02/21	complementaria	gran grupo pequeño grupo	● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● personal, social y de aprender a aprender ● ciudadana ● emprendedora ● en conciencia y expresión cultural	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.9., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
5	23/02/21	de desarrollo	individual	● lectoescritura	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.9., 1.10.
					2.1., 2.2., 2.3.
					3.1., 3.2., 3.3.
6	24/02/21	de desarrollo	gran grupo	● personal, social y de aprender a aprender; ● ciudadana	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.9., 1.10., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
7	24/02/21	juego libre	individual	● personal, social y de aprender a	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.8., 1.9., 1.10.

				<ul style="list-style-type: none"> aprender; ● emprendedora; ● en conciencia y expresión cultural 	2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6., 2.10. 3.1., 3.2., 3.3., 3.10., 3.11., 3.12.	
8	25/02/21	de ampliación	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> ● personal, social y de aprender a aprender; ● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● emprendedora 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10, 1.12	
			gran grupo		2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6.	
					3.1., 3.2., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11.	
					4.1., 4.3., 4.4., 4.8., 4.9., 4.10.	
9	25/02/21	inicial	individual	<ul style="list-style-type: none"> ● personal, social y de aprender a aprender; ● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● emprendedora 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.	
			pequeño grupo		2.1., 2.2., 2.3., 2.4.	
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.	
					4.1., 4.2.	
10	25/02/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> ● lectoescritura 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.	
						2.1., 2.2., 2.3., 2.4.
						3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.10., 3.11.
11	25/02/21	juego libre	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> ● personal, social y de aprender a aprender; 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6.	
						2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6.

				<ul style="list-style-type: none"> ciudadana 	3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.11., 3.12.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.8., 4.9., 4.10.
12	26/02/21	juego libre	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender; ciudadana 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
13	26/02/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender; matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.5., 3.6., 3.10., 3.11.
14	26/02/21	juego libre	gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender; ciudadana en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
15	01/03/21	de desarrollo	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.7., 2.8., 2.9.

				<ul style="list-style-type: none"> aprender; ciudadana 	3.1., 3.2., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.13.
					4.1., 4.2.
16	01/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.5., 3.6., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
17	02/03/21	de ampliación	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender; en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.9.
18	02/03/21	de ampliación	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender; 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.9., 3.10., 3.11., 3.13.
19	03/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender; en conciencia y expresión 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11.

				cultural	
20	03/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender; en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
21	04/03/21	juego libre	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender; 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.4., 4.5., 4.8., 4.9., 4.10.
22	05/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> lectoescritura personal, social y de aprender a aprender; 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
23	05/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10
					3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
24	05/04/21	complementaria	individual	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6.

			gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> aprender; ciudadana emprendedora en conciencia y expresión cultural 	<p>2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6.</p> <p>3.1., 3.2., 3.4., 3.7., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.</p> <p>4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.8., 4.9., 4.10.</p>
25	08/03/21	complementaria	individual gran grupo pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender ciudadana emprendedora en conciencia y expresión cultural 	<p>1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.</p> <p>2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.</p> <p>3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13</p> <p>4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.</p>
26	08/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> multilingüe personal, social y de aprender a aprender; en conciencia y expresión cultural 	<p>1.1., 1.2., 1.3., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.</p> <p>2.1., 2.2., 2.3., 2.7., 2.8.</p> <p>3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 3.10., 3.11., 3.12.</p>
27	09/03/21	de desarrollo	individual pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> lectoescritura personal, social y de aprender a aprender; 	<p>1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.</p> <p>2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.10</p> <p>3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.</p> <p>4.1., 4.2.</p>

28	09/03/21	de ampliación	individual	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender empresadora en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6.
					3.1., 3.2., 3.4., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
29	10/03/21	de desarrollo	gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender ciudadana empresadora 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
30	10/03/21	de desarrollo	gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender ciudadana empresadora 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
31	11/03/21	juego libre	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.

					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
32	11/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender ciudadana en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11.
33	12/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> lectoescritura personal, social y de aprender a aprender empresarial 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.7., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12.
34	12/03/21	inicial	gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender empresarial 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.7.
					3.1., 3.2., 3.4., 3.5., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12.
					4.1., 4.2., 4.10.
35	12/03/21	complementaria	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.5., 3.6., 3.8., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.

					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.7., 4.8., 4.9.
36	15/03/21	inicial	individual	<ul style="list-style-type: none"> • lectoescritura • personal, social y de aprender a aprender • en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4.
					3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12.
37	16/03/21	de desarrollo	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> • matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería • personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.12., 3.13.
38	16/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> • personal, social y de aprender a aprender • en conciencia y expresión cultural • emprendedora 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12.
39	16/03/21	de desarrollo	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> • personal, social y de aprender a aprender • en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.,
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.4., 4.8., 4.9., 4.10.
40	17/03/21	de desarrollo	pequeño grupo	• matemática y en ciencia,	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.

				tecnología e ingeniería ● personal, social y de aprender a aprender	2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.10. 3.1., 3.2., 3.4., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.12., 3.13. 4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.9.
41	17/03/21	de desarrollo	pequeño grupo	● multilingüe ● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● en conciencia y expresión cultural	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12. 2.1., 2.2., 2.3., 2.8., 2.9. 3.1., 3.2., 3.3., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12. 4.1., 4.2., 4.8., 4.9., 4.10.
42	17/03/21	de ampliación	individual	● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● personal, social y de aprender a aprender	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12. 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10. 3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
43	17/03/21	de desarrollo	individual gran grupo	● personal, social y de aprender a aprender ● emprendedora ● en conciencia y expresión cultural	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12. 2.1., 2.2., 2.3., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10. 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13. 4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.8., 4.9., 4.10.

44	18/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> lectoescritura personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6., 2.8., 2.9., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
45	18/03/21	complementaria	gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender empresadora ciudadana en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6.
					3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.12.
					4.1., 4.2., 4.9., 4.10.
46	22/03/21	de ampliación	gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender ciudadana empresadora 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
			pequeño grupo		2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
47	23/03/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.6., 3.7., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.

48	23/03/21	juego libre	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.8., 4.9., 4.10.
49	25/03/21	complementaria	gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> lectoescritura personal, social y de aprender a aprender en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
50	06/04/21	juego libre	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender empresarial 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.6., 2.7., 2.8.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
51	07/04/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.9., 1.10.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6., 2.9., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.

52	08/04/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> ● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● digital ● personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11.
					2.1., 2.2., 2.3.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.6., 3.9., 3.10., 3.11., 3.13.
53	08/04/21	juego libre	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> ● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● personal, social y de aprender a aprender ● ciudadana ● emprendedora 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
54	12/04/21	complementaria	individual	<ul style="list-style-type: none"> ● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● personal, social y de aprender a aprender ● ciudadana ● emprendedora ● en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.
			gran grupo		2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.
			pequeño grupo		3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
55	13/04/21	juego libre	individual	<ul style="list-style-type: none"> ● matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería ● personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.

56	14/04/21	de desarrollo	gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender ciudadana empresadora en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
					4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
57	14/04/21	de desarrollo	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6.
					3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
58	14/04/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender empresadora en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.5., 2.6., 2.10.
					3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
59	15/04/21	de ampliación	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender empresadora 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.
					2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.10.,
					3.1., 3.2., 3.3., 3.5., 3.6., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.13.
60	19/04/21	juego libre	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.

				tecnología e ingeniería <ul style="list-style-type: none"> personal, social y de aprender a aprender empresarial 	2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.10., 3.1., 3.2., 3.3., 3.5., 3.6., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
61	20/04/21	de ampliación	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12. 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.10. 3.1., 3.2., 3.3., 3.5., 3.6., 3.7., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
62	21/04/21	de desarrollo	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender empresarial 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12. 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10. 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.
63	22/04/21	complementaria	pequeño grupo	<ul style="list-style-type: none"> lectoescritura multilingüe personal, social y de aprender a aprender ciudadana empresarial en conciencia y expresión cultural 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12. 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10. 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13. 4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.
64	26/04/21	complementaria	individual	<ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, 	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.12.

			<p>gran grupo</p> <p>pequeño grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender ciudadana empresadora en conciencia y expresión cultural 	<p>2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7, 2.8., 2.9., 2.10.</p> <p>3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13</p> <p>4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.</p>
65	27/04/21	de ampliación	<p>individual</p> <ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender 	<p>1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.</p> <p>2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.10.</p> <p>3.1., 3.2., 3.3., 3.6., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.</p>
66	30/04/21	complementaria	<p>pequeño grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería personal, social y de aprender a aprender ciudadana empresadora 	<p>1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.10., 1.11., 1.12.</p> <p>2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10.</p> <p>3.1., 3.2., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.</p> <p>4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10.</p>

Anexo V. Transcripción de la entrevista

4 de mayo de 2021. Entrevista a un docente de Educación Infantil y Primaria de un CRA de la provincia de Salamanca (E1)

1 **Entrevistadora:** Hoy vamos a hablar sobre las capacidades investigadoras. Las capacidades
2 investigadoras incluyen procesos como por ejemplo la integración de información
3 multilateral, las representaciones y descubrimientos ante una problemática, la capacidad de
4 colaboración con otras personas, la autorregulación, saber manejar la incertidumbre y el
5 compromiso social. En su opinión y desde su experiencia en la etapa de Educación Infantil,
6 ¿qué significado cobran estas capacidades en la vida del alumnado?

7 **Profesor:** Creo que son esenciales porque en la etapa de Educación Infantil es donde se forja
8 el desarrollo emocional del niño. Y el hecho de adquirir estas capacidades en la etapa de
9 Educación Infantil, que puedan sentar la base para su futuro desarrollo emocional... creo que
10 está totalmente relacionado. Y creo que se deben de ahondar en esta etapa.

11 **E:** ¿Por alguna razón?

12 **P:** Como te he dicho... es en la etapa que se forjan este tipo de aprendizajes que van a
13 permitir que el niño tenga más seguridad en cursos venideros. Por ejemplo, el tema de la
14 autoestima, autorregulación... El trabajarlos en Infantil y primeros cursos de Primaria es
15 esencial para que el niño adquiera seguridad en sí mismo a la hora de trabajar en el colegio...
16 y a la hora de enfrentarse por ejemplo a trabajos grupales con su grupo de iguales. Que
17 adquieran esa conciencia que muchas veces les falta, por exigencias muchas veces también
18 del entorno, exigencias del propio Currículum, que creo que no es adecuado a la edad de los
19 niños...

20 Por ejemplo, el Currículum LOMCE es un currículum que no está adaptado a la edad
21 psicoevolutiva de los niños (...) en contenido puro y duro y toda la parte psico-social,

22 afectiva, etc. está dejada de lado. Entonces todas esas áreas deben de ir juntas en el desarrollo
23 del niño.

24 **E:** En la Educación Infantil, se hace evidente el hecho de que los niños y niñas sienten la
25 necesidad de conocer, experimentar y participar en el mundo que le rodea. Desde su
26 perspectiva y su experiencia como docente ¿considera esta etapa fundamental para el
27 desarrollo las capacidades de conocimiento, experimentación y participación en el mundo?

28 **P:** Es la etapa esencial porque es la etapa en la que el niño tiene el cerebro más plástico...
29 para poder adquirir este tipo de aprendizajes a través del descubrimiento. No sólo eso... que
30 un entorno como este favorece muchísimo más este tipo de aprendizajes y adquisición de
31 estas capacidades en la Educación Infantil porque están más en contacto con el entorno, con
32 la naturaleza que ofrece muchísimo mejor y de más primera mano este tipo de aprendizajes...
33 La alumna de Educación Infantil está estimulada... porque está con un grupo que tiene como
34 referente... que además es un grupo bueno y trabajador... y además está muy estimulada por
35 el entorno. No solo familiar, sino social... está continuamente escuchando, visionando,
36 experimentando...

37 Un CRA, en concreto una escuela rural como esta, le ayuda muchísimo más que en un
38 colegio masificado de ciudad donde a lo mejor la única experimentación que puedan tener es
39 un visionado en una pizarra digital.

40 **E:** El aula multigrado es una realidad de la escuela rural. En este caso, se caracteriza por su
41 diversidad de edades, intereses, capacidades, expectativas y muchísimas cosas más, como
42 procedencia. ¿Cuáles son en su opinión los beneficios de este tipo de agrupamientos? En un
43 aula multigrado, ¿de qué manera se promociona el desarrollo de las capacidades
44 investigadoras?

45 **P:** Bueno, en un aula multigrado... como todo, tiene sus ventajas y sus inconvenientes. La
46 mayor ventaja es que el alumno pequeño aprende del alumno mayor, que lo tiene como
47 referente. Además, los contenidos que se imparten, el alumnado está todo el rato

48 escuchando... siempre algo se le fija. Y despierta incluso el interés en ellos. Sucede en el aula
49 de pequeños, en la de mayores... todos preguntan.

50 También depende cómo se enfoque la enseñanza por el profesorado. El profesorado influye
51 mucho en este tema... si sigue metodologías activas, si sigue más un tipo de enseñanza
52 tradicional... esto influye directamente en el alumno. Está muy relacionado con la
53 motivación.

54 Otras ventajas que puede ofrecer, es que además el alumno mayor puede ayudarnos como...
55 personal reforzador del alumno pequeño. Hay alumnos mayores que se les llama en
56 educación... *fast finishers*, no sé cómo llamarles en español ... los que terminan pronto... Su
57 tarea encomendada, o su investigación que se les haya pedido... o su trabajo grupal,
58 etcétera... siempre pueden ayudar al alumno más pequeño. Incluso el alumno menor se presta
59 a ayudar al mayor a veces. Porque hay esa conciencia de grupo, es una de las grandes
60 ventajas de la escuela rural... La conciencia de pertenencia... que todos se tienen que ayudar
61 los unos a los otros... y que esto funciona como una cadena: en el momento que un eslabón
62 falla, se estropea todo el proceso.

63 Esta escuela rural en concreto funciona como una familia, porque somos muy poquitos
64 niños... y siempre nos preocupamos por lo que le sucede al mayor o le sucede al pequeño...
65 y aquel día que falta algún alumno, tú siempre vas a poder observar que el resto de
66 compañeros te preguntan por él o qué ha pasado... a veces se evidencia... mmm...
67 inseguridades en algunos niños, que tratan de llamar la atención a lo mejor... porque son más
68 retraídos... o les cuesta más socializar... y siempre hay algún alumno pendiente de ellos y
69 que trata de ayudarles.

70 En el tema de la investigación, por ejemplo, investigación relacionada con las nuevas
71 tecnologías... cuando investigan temas relacionados con los contenidos que estamos
72 impartiendo en las asignaturas... como por ejemplo Historia ahora... eh... los alumnos
73 mayores tienen mucho que ofrecer a los alumnos pequeños, pero los alumnos pequeños

74 muchas veces están más puestos en tecnología que los alumnos mayores... entonces se
75 retroalimentan y se ayudan los unos a los otros.

76 ¿Cómo investigamos? Pues investigamos a través del uso de las nuevas tecnologías e
77 investigamos también manipulativamente como hacemos con el huerto. El huerto permite una
78 investigación de primera mano... una investigación de campo en toda regla. Que son ventajas
79 que algunos colegios de ciudad no tienen... El trabajo cooperativo es brutal en un proyecto
80 de huerto escolar.

81 Y luego también un gran aprendizaje que los niños del siglo XXI tienen que adquirir, y es el
82 respeto por la naturaleza y el medio ambiente... cuidado de la tierra...

83 E: La siguiente pregunta está relacionada con el aprendizaje cooperativo... si quieres añadir
84 algo más sobre tu experiencia respecto a esto, de qué manera se benefician los alumnos de la
85 escuela rural...

86 Tiene muchas ventajas hacer trabajo cooperativo... en grupos del mismo nivel, que estén
87 impartiendo la misma materia... esto en un grupo multinivel resulta imposible.. y plantear...
88 es abrir la visión del trabajo cooperativo y hacer actividades de trabajo cooperativo pero con
89 todo el grupo... Asignar roles a cada uno... y que cada uno se ocupe de ese rol... que no
90 siempre sea la misma persona...

91 Muchos profesores siguen pendiente del conocimiento y del contenido... y no ven más allá
92 de la aplicación de ese contenido. Porque de qué sirve memorizar un contenido si tú no sabes
93 aplicarlo a la vida real...

94 E: El entorno natural y cultural son fuentes de conocimiento y valores esenciales para la vida
95 de los niños y niñas de la escuela rural. ¿Qué significado cobra el entorno en su experiencia
96 como docente de la escuela rural? ¿Y de qué manera beneficia al alumnado?

97 El beneficio es brutal. Yo he tenido la experiencia de estar en centros de ciudad, en centros de
98 pueblos más grandes que este, y en ciudades pequeñas... pero creo que el entorno más
99 favorable para el aprendizaje de un niño es un entorno como este. Porque el contacto directo
100 con la naturaleza, el contacto con las personas del propio pueblo de las que nos podemos
101 beneficiar en cuanto al aprendizaje... sobre todo las personas mayores... Los cursos
102 anteriores hemos hecho proyectos muy interesantes con ellos en los que los niños aprenden
103 un montón de cosas relacionadas con la historia, con cómo vivían las personas de la
104 localidad, e incluso talleres que nos enseñan oficios propios de la zona. Hemos hecho talleres
105 relacionados con la costura, tejer a punto... eh... con cuero, que nos han enseñado un taller
106 de cuero, la elaboración del queso artesanal... hemos ido a visitar un taller mecánico para ver
107 cómo se trabaja la reparación de coches.. hemos ido a ver un taller artesanal de jabones
108 caseros para ver cuál era el proceso químico de la elaboración de los jabones...

109 Creo que la localidad tiene muchísimo que aportar. Más allá del espacio físico del centro creo
110 que un colegio siempre son las personas. Y no sólo los profesores, sino toda la comunidad
111 educativa. Nuestro pueblo es un pueblo muy dispuesto a ayudar en ese sentido... Este año,
112 debido a la realidad Covid todo ese proceso se ha paralizado. Pero había un proyecto para
113 haber realizado este curso, de huerto escolar en el que colaborasen las personas mayores del
114 centro de día junto con los alumnos del centro y que no hemos podido llevar a cabo
115 tristemente... en la que las personas mayores enseñasen todas las técnicas de huerto y qué
116 plantas se debían plantar en cada época a los alumnos del centro. Y los alumnos del centro
117 fuéramos a decorarles el centro de día con flores ornamentales.

118 **E:** Esas actividades también son multicompetenciales en sí mismas... y muy conectadas con
119 su vida diaria...

120 **D:** Totalmente. Y sobre todo eso: muy conectadas con la sociedad. El entorno no tenemos
121 que fijarnos solo en que sea el entorno físico. Obviamente podemos beneficiarnos
122 enormemente de él, por ejemplo cuando enseñamos a los niños a recoger moras... al cuidado
123 que tenían que tener, cómo hay que comerlas, porque hay que lavarlas primero... les
124 explicamos el por qué, porque a veces se echan insecticidas en el campo... si son buenos o

125 malos el uso de esos insecticidas... la zarza por ejemplo que es un arbusto, si las cortamos y
126 las podamos, luego posteriormente no nos podemos beneficiar de las moras... valorar los
127 pros y los contras... de ese tipo. Pero como te decía, no sólo el entorno físico, es también el
128 entorno social y las personas aportan muchísimo a la educación de los niños. El hecho de que
129 puedan beneficiarse de esos aprendizajes que puedan aportar... o simplemente el contacto, el
130 relacionarse, e inculcar valores de respeto a la persona mayor... que puede aportar tanto y
131 sabe tanto... de la vida, es algo tremendamente rico.

132 En este pueblo, la sociedad está involucrada en la educación de sus pequeños. De hecho, estás
133 viendo la cantidad de recursos que tiene este CRA, parte de esos recursos son facilitados por
134 los propios ayuntamientos del CRA... Gente que se implica. También el profesorado del
135 centro se tiene que mover, porque como el profesorado no se mueva, este tipo de actividades
136 no se hacen. Tiene que haber una colaboración por ambas partes.

137 E: Desde su experiencia como docente de la etapa de Educación Infantil. ¿Qué tipo de
138 actividades considera significativas según su modalidad? Es decir, sean de desarrollo,
139 complementarias, juego libre... ¿y por qué?

140 D: El juego es esencial en Educación Infantil. El niño aprende muchísimo a través del juego,
141 porque permite la experimentación... y la adopción de roles que le pueden llevar al
142 aprendizaje mucho más rápidamente, en el caso de mi asignatura [Inglés] poder imitar una
143 conversación... experimentar una conversación a través de un teatrillo a modo de juego... el
144 niño va a adquirir muchísimo más eficazmente un aprendizaje nuevo que si se lo presentas a
145 través de una aburrida ficha, por ejemplo...

146 Para eso hace falta también niños, que haya niños para que se puedan hacer actividades como
147 esta... o trabajar en gran grupo, como solemos hacer.

148 E: O sea que el juego, para ti es...

149 D: básico, primordial y que considero que no se le da la importancia que se le debería de dar.
150 Muchas veces por exigencias del currículum, de inspección educativa.. que hay que llegar al

151 final de curso con todos los contenidos dados... que es una exageración del Currículum. El de
152 Educación Primaria está totalmente desbordado... Y esto muchas veces lleva a que el niño se
153 estrese... porque son contenidos que a lo mejor no le corresponden por edad y está creando
154 más niños frustrados... actualmente se está viendo que hay muchos niños que están siendo
155 categorizados de TDAH, y son falsos TDAH... son niños frustrados en el aprendizaje, que no
156 se sienten motivados por el aprendizaje porque se les aprendizaje algunos que no
157 corresponden para su edad. Y la conexión con los mismos es cero... entonces hay que llegar
158 a replantearse también qué educación queremos para los niños... a parte de las exigencias que
159 nos vengan dadas... porque las exigencias están ahí, pero quién estás en frente de un aula
160 eres tú como docente... y tienes que buscar ese equilibrio sin olvidarse de las personas. Hay
161 que preocuparse por su día a día, hablar con ellos cuando entras en clase, y preguntarles qué
162 tal les fue el día...

163 También hay niños que el único contacto directo que tienen con la sociedad es el contacto que
164 tienen con el profesor... y muchas veces el único cariño... entonces es esencial ofrecerles ese
165 tipo de trato, ese tipo de educación en la que tú puedas dialogar y mantener esa cercanía con
166 el alumno desde el centro...

167 **E:** En 2006 el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea establecen un
168 documento en forma de Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje
169 permanente (lectoescritura, multilingüe, matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería,
170 digital, personal, social y de aprender a aprender, ciudadana, emprendedora, y en conciencia
171 y expresión cultural). Desde su experiencia como docente, ¿qué significado tienen estas
172 competencias en el proceso de aprendizaje del alumnado? ¿De qué manera se integran en la
173 educación rural?

174 **D:** Lo que se busca es... a través del desarrollo competencial... es el aprendizaje
175 interdisciplinar. Mezclar también diferentes... materias... en un centro rural es más fácil
176 hacer este tipo de aprendizajes porque a lo mejor es el mismo profesor el que da muchas
177 asignaturas y las puede aglutinar interdisciplinariamente en varios proyectos... el aprendizaje
178 de las competencias como tal no es obligatorio normativamente para Educación Infantil, pero

179 yo siempre aconsejo hacer una introducción a las mismas en tercero de Educación Infantil...
180 en Infantil de 5 años... para que el niño cuando pase a primero de Primaria, no vea un cambio
181 tan brusco en cuanto a la metodología, a las actividades que me plantean... creo además que
182 la Educación Infantil debería trabajar más en conexión con primero de Primaria...

183 Por ejemplo, desde mi punto de vista el profesorado de Educación Infantil es el que más
184 trabaja del centro, y al mismo tiempo el menos valorado. Tiene que plantear un montón de
185 actividades a lo largo de la jornada porque con los niños de estas edades hay que cambiar de
186 actividad constantemente...

187 Muchas veces... se plantea a lo largo de Educación Infantil la metodología de ABN y
188 llegamos a Primaria y se rompe. Esto no puede suceder. En el proyecto educativo de centro...
189 debería estar contemplado si el centro va a trabajar con metodología ABN desde Infantil
190 hasta primero de Primaria... Como identidad. La metodología que se sigue en un centro
191 también le da identidad a un centro y muchas veces dejamos esto de lado, entonces hay que
192 repensar también eso. Es más fácil hacerlo en una escuela rural que en un centro muy grande
193 en el que hay tantísimos criterios, opiniones y demás, que a veces es más difícil llegar a un
194 consenso.

ANEXO VI. Tablas de análisis de datos

	capacidades investigadoras más potenciadas	F	(% sobre el total)	capacidades investigadoras menos potenciadas	F	(% sobre el total)
dimensión cognitiva	1.1. observar una situación	66	100%	1.11. presentar situaciones de manera comprensible	42	63.63%
	1.2. entender la situación	66	100%	1.7. buscar información, pudiendo actualizarla	45	68.18%
	1.3. identificar sus componentes	66	100%	1.8. analizar e interpretar datos básicos	49	74.24%
dimensión física	2.1. observar una situación	66	100%	2.9. actualizar los datos antiguos y analizar el proceso	22	34.84%
	2.2. identificar los componentes de la situación	66	100%	2.8. difundir los datos nuevos	26	39.39%
	2.3. reconocer modelos y pautas	66	100%	2.7. diseñar los datos nuevos	27	40.90%
dimensión afectiva	3.1. conocer las emociones propias	66	100%	3.7. tener interés por conocer más cosas	40	56.06%
	3.2. canalizar estas emociones en el trabajo	66	100%	3.8. buscar información más allá de las preguntas rutinarias	40	60.60%
	3.11. mostrar autoconfianza	60	90.9%	3.4. saber esperar para superar los obstáculos en el logro de objetivos	41	62.12%
dimensión social	4.1. formar parte de un grupo	34	51.51%	4.6. transmitir objetivos con visión de futuro positivo	16	24.24%
	4.2. trabajar juntos en procesos	33	50%	4.7. negociar y resolver desacuerdos	18	27.27%
	4.9. interactuar con los demás respetando sus funciones	30	45.45%	4.5. ordenar objetivos, intervenciones, tiempos	21	31.81%

Tabla 4. Capacidades investigadoras más y menos potenciadas. Categoría 1. *Elaboración propia*

dimensión	agrupamiento	capacidad(es) investigadora(s) más potenciada(s)	F	%	capacidad(es) investigadora(s) menos potenciada(s)	F	%
dimensión cognitiva	individual	1.1. observar una situación 1.2. entender la situación 1.3. identificar sus componentes	38	100 %	1.7. buscar nueva información, pudiendo actualizarla	25	65,79%
	pequeño grupo	1.1. observar una situación 1.2. entender la situación 1.3. identificar sus componentes	25	100 %	1.11. presentar situaciones de manera comprensible	13	52%
	gran grupo	1.1. observar una situación 1.2. entender la situación 1.3. identificar sus componentes	15	100 %	1.11. presentar situaciones de manera comprensible	5	33,33%
dimensión física	individual	2.1. observar una situación 2.2. identificar los componentes de la situación 2.3. reconocer modelos y pautas	38	100 %	2.9. actualizar los datos antiguos y analizar el proceso	11	28,95%
	pequeño grupo	2.1. observar una situación 2.2. identificar los componentes de la situación 2.3. reconocer modelos y pautas	25	100 %	2.7. diseñar los datos nuevos 2.8. difundir los datos nuevos 2.9. actualizar los datos antiguos y analizar el proceso	11	44%
	gran grupo	2.1. observar una situación 2.2. identificar los componentes de la situación 2.3. reconocer modelos y pautas	15	100 %	2.8. difundir los datos nuevos	7	46,67%

dimensión afectiva	individual	3.1. conocer las emociones propias 3.2. canalizar estas emociones en el trabajo	38	100 %	3.5. tolerar la incertidumbre	17	44,74%
	pequeño grupo	3.1. conocer las emociones propias 3.2. canalizar estas emociones en el trabajo	25	100 %	3.5. tolerar la incertidumbre 3.7. tener interés por conocer más cosas 3.8. buscar información más allá de las preguntas rutinarias	17	68%
	gran grupo	3.1. conocer las emociones propias 3.2. canalizar estas emociones en el trabajo	15	100 %	3.3. tolerar la frustración 3.5. tolerar la incertidumbre; 3.6. aceptar el desconocimiento 3.8. buscar información más allá de las preguntas rutinarias 3.11. mostrar autoconfianza	11	73,34%
dimensión social	individual	4.1. formar parte de un grupo 4.2. trabajar juntos en procesos	8	21,05%	4.6. transmitir objetivos con visión de futuro positivo 4.7. negociar y resolver desacuerdos	3	7,9%
	pequeño grupo	4.1. formar parte de un grupo	24	96%	4.6. transmitir objetivos con visión de futuro positivo 4.7. negociar y resolver desacuerdos	13	52%
	gran grupo	4.1. formar parte de un grupo	15	100%	4.6. transmitir objetivos con visión de futuro positivo	15	53,34%

Tabla 7. Capacidades investigadoras más y menos potenciadas. Categoría 3. Agrupamiento. *Elaboración propia*