



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**Propuesta didáctica en una escuela
multicultural en de Educación Infantil en
el periodo de adaptación**

Presentado por Eva Carrero Seisdedos

Tutelado por: Marta Poza García

Soria, 16 de Junio de 2023

RESUMEN

Actualmente el modelo de sociedad ha evolucionado rápidamente a una mezcla heterogénea, a causa de la globalización, generando una realidad multicultural, de la que se puede ser conscientes al analizar con detenimiento las raíces de las personas de nuestro alrededor. La etapa de Educación Infantil tiene un intrigante modelo de adaptación para ayudar al nuevo alumnado y sus familias a integrarse positivamente en el entorno educativo. Por ello he centrado en tema del trabajo en la realización de una propuesta didáctica educativa, para empezar a desarrollar en el periodo de adaptación, cuando el alumnado ya ha asimilado mayormente el funcionamiento del aula, enfocado en el área de conocimiento en armonía, implementando los saberes básicos relacionados con el conocimiento de su cuerpo, de sí mismos y de los demás.

El Trabajo de Fin de Grado aporta un marco teórico y metodológico en los que se consolida la propuesta didáctica con actividades que permitan integrar adecuadamente al alumnado en el ambiente educativo, al mismo tiempo que se promueve el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje en armonía con todas las áreas del currículo de Educación Infantil; priorizando el autoconcepto y conocimiento de sí mismos. A través de esta propuesta, el objetivo primordial radica en fomentar el autoconocimiento y la identidad personal de los estudiantes mediante enfoques lúdicos y experimentales que dan importancia al aprendizaje sensorial y significativo. Asimismo, pretende ayudar en la investigación hacia la escuela intercultural, dada en un entorno multicultural.

PALABRAS CLAVE: Propuesta educativa, multiculturalidad, interculturalidad, periodo de adaptación y Educación Infantil.

ABSTRACT

Today's model of society has rapidly evolved into a heterogeneous mix, due to globalisation, generating a multicultural reality, of which we can be aware by taking a close look at the roots of the people around us. The Early Childhood Education stage has an intriguing model of adaptation to help new pupils and their families to integrate positively into the educational environment. For this reason, I have focused my work on the creation of an educational didactic proposal, to begin to develop in the adaptation period, when the pupils have already assimilated the functioning of the classroom, focused on the area of knowledge in harmony, implementing the basic knowledge related to the knowledge of their body, of themselves and of others.

The Final Degree Project provides a theoretical and methodological framework in which the didactic proposal is consolidated with activities that allow students to be properly integrated into the educational environment, while promoting the start of the teaching-learning process in harmony with all areas of the Early Childhood Education curriculum, prioritising self-concept and self-knowledge. Through this proposal, the primary objective lies in fostering self-knowledge and personal identity of students through playful and experimental approaches that give importance to sensory and meaningful learning. It also aims to help in the research towards intercultural schooling, given in a multicultural environment.

KEY WORDS: Educational proposal, multiculturalism, interculturalism, adaptation period and pre-school education.

ÍNDICE DEL TRABAJO

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL TEMA ELEGIDO.....	2
1.2. OBJETIVOS DEL GRADO.....	5
1.3. COMPETENCIAS DEL GRADO.....	6
1.4. OBJETIVO GENERAL.....	7
1.4.1. Objetivos específicos.....	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. CONCEPTOS RELEVANTES.....	8
2.1.1. Autoconcepto.....	8
2.1.2. Construcción de la personalidad.....	9
2.1.4. Socialización.....	13
2.1.5. Comunicación.....	14
2.1.5.1. Comunicación entre iguales.....	15
2.1.5.2. Comunicación alumnado-profesorado.....	16
2.2. PERIODO DE ADAPTACIÓN.....	17
2.2.1. Definición.....	17
2.2.2. Finalidades.....	17
2.2.3. Importancia de las familias.....	18
2.3. ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	19
2.3.1. Características de los niños y niñas de 3 años.....	19
2.3.1.1. Desarrollo Cognitivo.....	19
2.3.1.2. Desarrollo del Lenguaje.....	21
2.3.1.3. Desarrollo Socioafectivo.....	24
2.3.1.4. Desarrollo Psicomotor.....	26
2.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	28
2.4.1. Conceptos.....	28
<input type="checkbox"/> CULTURA.....	28
<input type="checkbox"/> RAZA.....	28
<input type="checkbox"/> RACISMO.....	29
<input type="checkbox"/> ETNIA.....	29
<input type="checkbox"/> MINORÍA ÉTNICA.....	30
2.4.2. Diversidad cultural: multiculturalidad e interculturalidad.....	30
3. MARCO METODOLÓGICO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	33

3.1.	HOJA DE RUTA.....	33
3.2.	CONTEXTUALIZACIÓN.....	34
3.3.	METODOLOGÍA.....	35
3.4.	COMPETENCIAS Y SABERES BÁSICOS CURRICULARES.....	36
3.4.1.	COMPETENCIAS.....	36
3.4.2.	SABERES BÁSICOS.....	37
3.5.	TEMPORALIZACIÓN.....	38
3.6.	DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.....	39
3.6.1.	ENTRADA AMABLE.....	39
3.6.2.	ACTIVIDADES.....	39
3.6.3.	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	40
4.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	42
4.1.	CONCLUSIONES GENERALES.....	42
4.2.	LIMITACIONES Y POSIBLES LÍNEAS FUTURAS.....	44
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
6.	ANEXOS.....	55
	Anexo I DIARIO DE TRABAJO CON EL DESARROLLO DE LAS REUNIONES..	55
	Anexo II PROPUESTAS DE LA “ENTRADA AMABLE”.....	59
	Anexo III DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.....	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Temporalización de la propuesta de intervención.....	38
Tabla 2: Sesión 1. Actividad de inicio.....	61
Tabla 3: Sesión 2. Actividad creamos caras.....	62
Tabla 4: Sesión 3. Actividad puzle: mi cara.....	63
Tabla 5: Sesión 4. Actividad dado con las partes de la cara.....	64
Tabla 6: Sesión 5. Actividad pelos divertidos.....	65
Tabla 7: Sesión 6. Actividad la boca.....	66
Tabla 8: Sesión 7. Actividad el gusto.....	67
Tabla 9: Sesión 8. Actividad el ojo y el sentido de la vista.....	68
Tabla 10: Sesión 9. Actividad la oreja y el sentido del oído.....	69
Tabla 11: Sesión 10. Actividad final, buscar las partes de la cara.	70
Tabla 12: Evaluación final.....	71

1. INTRODUCCIÓN

Todo está en constante cambio, la globalización ha dado pie a la multiculturalidad y con ello a la diversidad cultural, social, lingüística; lo que ha transformado a la sociedad actual y ha traído consigo multitud de variantes en las aulas. Estos cambios en la actualidad conllevan ciertas alteraciones especialmente en el ámbito educativo, sufridas por el equipo docente a la hora de tratar con esta nueva realidad social. Por esta razón es necesario especializar al profesorado para asumir la gran responsabilidad de trabajar en un contexto social diverso y variado.

La elección del tema del Trabajo de Final de Grado tiene en especial consideración el periodo de adaptación, puesto que es un periodo que no se estudia en profundidad en el grado de Educación Infantil. Es fundamental y primordial saber acompañar y guiar, tanto a las familias cómo al nuevo alumnado en el contexto educativo, en la que prosperarán durante los años más trascendentales de su desarrollo evolutivo. Realizar un correcto periodo de adaptación, implica estar presente y observar objetivamente, reajustando los diferentes procesos de adaptación a las necesidades reales y respectivas etapas evolutivas de cada alumno y alumna individualmente; al igual que promover actuaciones que beneficien a familias y alumnado, conformando un clima amable, un ambiente en el que prime el respeto y la confianza. Debemos tener presente que es el primer entorno socializador al que se enfrenta el infante, fuera del seno familiar, por lo que es imprescindible un proceso de adaptación que asegure la inclusión y acomodación de las nuevas rutinas, hábitos y normas, siempre en colaboración cooperante de las familias y la escuela.

Este Trabajo de Final de Grado, se contextualiza con una visión teórico-práctica en el periodo de adaptación a la Educación Infantil, concretamente en la segunda etapa del ciclo de Educación Infantil al iniciar el primer curso (3 años), en relación con el aprendizaje por descubrimiento centrada en el área de crecimiento en armonía. Se trata de crear un espacio de reflexión y estudio para conocer y atender a todas las necesidades y procesos madurativos de los niños y niñas de 3 años, y planificar un programa de intervención didáctica con una exploración de la situación actual en un ambiente contextualizado, para aportar una propuesta educativa tras el proceso de adaptación inicial, dirigido a las dimensiones personal y social del niño o niña, las cuales son complementarias e intrínsecas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la especialización del profesorado para poder dar una adecuada respuesta a todo el alumnado proporcionando por igual oportunidades de desarrollo. Los docentes necesitan estar más preparados para asimilar y dar respuesta a todas estas formas de globalización desde una perspectiva facilitadora, respaldando las culturas existentes, para ayudar al alumnado y sus familias e inculcar el valor positivo de la diversidad. Por añadidura, el docente debe innovar, ser creativo, diseñar y conformar numerosos recursos, herramientas y materiales necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza; que, en esta edad, si está bien estructurado, presentado y organizado, los niños y niñas obtienen resultados y logros duraderos. Esta profesión se vuelve cada vez más complicada, por lo que es importante mantener una formación continua para estar al día, innovar y adaptarse, ya que los estudiantes lo requieren cada año en relación con la evolución humana, las nuevas tecnologías y los cambios en la educación.

La importante y laboriosa dedicación de esta profesión es una labor compleja y diversa, que no deja de sorprender y motiva a seguir descubriendo e inventando; aunque a su vez es agotadora y supone un gran coste en preparación, estructuración y presentación de materiales para conseguir un aprendizaje significativo y ordenado, de manera manipulativa convirtiendo así al niño o niña protagonista y autónoma en su aprendizaje. La vocación es una inclinación que acompaña a mantenerse al día y aprender para que el alumnado aproveche al máximo la maravillosa etapa de Educación Infantil.

1.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL TEMA ELEGIDO.

La primera etapa educativa es especialmente importante durante la etapa escolar, ya que representa el inicio de una nueva vida para ellos: el colegio; una nueva experiencia educativa forjará los cimientos de su personalidad y de su visión de la educación, desencadenando en la toma de actitudes y competencias del aprendizaje; al ser la primera experiencia vivida en este nuevo entorno institucional. La acomodación del niño o niña en el nuevo entorno educativo requiere de un acompañamiento especial y ajustado a las necesidades individuales, para crear el proceso de adaptación, con el que ir adecuando al alumnado a la nueva normalidad para ayudar al individuo a superar positivamente el conflicto interno ocasionado por la salida del entorno familiar en un entorno nuevo y desconocido. Las familias para Conde (1982) poseen un papel imprescindible y

significativo en este periodo de adaptación, siendo clave su actitud y colaboración con la escuela e influenciando inconscientemente a sus hijos e hijas.

Conde (1982) define el proceso de adaptación:

No es simplemente una distancia física, sino que concierne a su mundo sentimental, que experimenta internamente como una privación de lo que antes tenía y que le infunde ahora inseguridad, miedo o ansiedad ante el hecho de hallarse solo ante un conjunto de elementos que le son extraños (p. 64 – 67).

Este proyecto responde a la situación globalizadora en la que vivimos, la cual requiere de un entendimiento mutuo que eduque en la diversidad cultural y lingüística, ya que estas proporcionan características esenciales en la identidad, comunicación, integración social, y con ello generar un diálogo intercultural fortalecido por la cooperación y la creación de sociedades del conocimiento integradoras. Tal y como argumenta Calvet (2001), el multilingüismo es una realidad en todos los rincones del planeta e incluso en los Estados que acogen una sola lengua, ya que reciben en su seno a colectivos humanos con variedad cultural en las que sus lenguas diferenciadas evidencian esta diferencia. A su vez, respaldada por la creciente competencia plurilingüe del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil; en la que se incluye esta competencia en la que se inicia el contacto con otras culturas y lenguas diferentes de la familiar, potenciando desde temprana edad actitudes de respeto y aprecio por la diversidad, al igual que el interés por el enriquecimiento y la lucha para eliminar desigualdades sociales, culturales o lingüísticas. Todo esto ha desencadenado una creciente preocupación social; ya que las aulas contienen gran diversidad multicultural, que acarrea cambios en mayor o menor medida variando algunos factores cómo la complicación del lenguaje o el clima social.

La elección del tema elegido busca contribuir a la sociedad globalizada característica de la actualidad, apoyando la interculturalidad y ayudando a los docentes en el periodo de adaptación, propio del segundo ciclo de Educación Infantil; para dar respuesta educativa y permisiva teniendo en cuenta la realidad de la diversidad. Por ello, se lleva a cabo esta propuesta didáctica en el periodo de adaptación de una escuela multicultural por la gran diversidad que podemos encontrar en las aulas, con el objetivo de proporcionar un programa que guie y ayude en el proceso de adaptación a la escuela con un enfoque individualizado y que abogue por la interculturalidad. El entorno educativo tiene la

responsabilidad de velar por el desarrollo de su convivencia, potenciar la tolerancia y educar en la positividad de la diversidad, aceptando las diferencias desde el respeto y en un plano de igualdad, incentivando y cultivando actitudes, valores, principios y competencias que aseguren la convivencia pacífica en sociedad.

Desde esta perspectiva, se ha diseñado una propuesta de intervención educativa en un aula multicultural en el periodo de adaptación para iniciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de conocerse a sí mismo y comenzar con el proceso de identidad propia en un contexto social. El presente trabajo pretende dar una respuesta educativa en el periodo de adaptación, ya que es un periodo determinante en la trayectoria del niño o niña marcado por la acomodación y asimilación de un nuevo entorno, que obliga al individuo a interrelacionarse y en el que sopesa primero la maduración del autoconcepto e identidad personal. De tal modo, el programa de aprendizaje que asiste primeramente a esta gran área de conocimiento en armonía, globalizada en consonancia con las otras dos áreas, descubrimiento y exploración del entorno y comunicación y representación de la realidad, para contribuir al desarrollo integral en todos los planos: físico, emocional, motor, afectivo, sexual, social, cognitivo y artística, por medio de situaciones de aprendizaje integradoras, significativas y estimulantes siendo estrechamente correlacionadas y contextualizadas en la propuesta de aprendizaje. De igual manera, fomenta el uso de la autonomía personal e instaura la progresiva elaboración de la imagen sobre sí mismo positiva y equilibrada en un contexto educativo donde se establecen unos valores cívicos para aprender a convivir.

Hace poco tiempo que se ha empezado a incluir y analizar el desencadenante emocional y conductual en la legislación que regula la educación, siendo una de las principales competencias que el alumnado debe cultivar: el aprendizaje sobre uno mismo, su competencia personal, social y de aprender a aprender. Este proyecto pretende dejar clara la necesidad y los beneficios que acarrea esta promoción competencial con la que inaugurar un grupo clase, constituyendo en los primeros meses la creación de un clima amable, organizado y precursor del autoconcepto y conocimiento de uno mismo y los demás.

Por otro lado, beneficiará en primera instancia al grupo clase y el clima en el que conviven y donde se desarrolla el alumnado del aula, generando experiencias agradables en entornos armónicos que aporten aprendizajes significativos. Por una parte, ayuda al alumnado a desarrollar la inteligencia intrapersonal, con conocimientos sobre la cara y

los sentidos conectadas con las emociones y las sensaciones. Por otra parte, la inteligencia interpersonal, al observar diferencias y similitudes entre los diferentes integrantes, suscita intercambios comunicativos y promueve la empatía. A la vez, sirve como recurso para posibles docentes que puedan acoger y adaptar la propuesta de intervención educativa en sus respectivas aulas.

De igual forma, las familias también pueden sacar provecho de esta aportación al leer y entender el Trabajo de Fin de Grado, introduciendo en el conocimiento del proceso de adaptación desde un enfoque intercultural que se propone en este trabajo. De esta manera podrán conocer e indagar sobre los contenidos y competencias que se desarrollarán durante este periodo tan importante para familias y alumnos, que suele generar nerviosismo en circunstancias e incluso desconfianza o presunción; y concienciarse sobre las metodologías con las que trabajan en el aula estando al corriente de las actividades que se realizan en la propuesta didáctica, que puede servir de ejemplo o guía tener información sobre el inicio del proceso de aprendizaje-enseñanza de sus hijos e hijas.

Este trabajo pretende hacer frente al complejo proceso de enseñanza en el proceso de adaptación del alumnado de 3 años, en un contexto multicultural y sociocultural diverso. Tras este periodo, considero primordial empezar a trabajar con el autoconcepto del alumnado y para ello se ha desarrollado una propuesta didáctica compuesta de una situación de aprendizaje que consta de diez actividades para llevar a cabo tanto en el final del periodo como tras su finalización y adaptación, al producirse mediante la enseñanza-aprendizaje manipulativa y sensorial, principalmente.

1.2. OBJETIVOS DEL GRADO

Los objetivos del grado de Educación Infantil que se consideran para este Trabajo de Fin de Grado están respaldados en la guía del Trabajo de Fin de Grado proporcionada por la Universidad de Valladolid, entre los que destaca la formación de profesionales educativos con habilidades para el ejercicio de la profesión docente regulada hacia el alumnado de edades infantiles (de cero a seis años), y la elaboración y seguimiento de propuestas pedagógicas. Los objetivos del trabajo son los siguientes:

- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.
- Elaborar documentos curriculares adaptados a las necesidades y características del alumnado.

- Diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.
- Aplicar de modo crítico, las tecnologías de la información y la comunicación.
- Actuar como mediador, fomentando la convivencia del aula.

1.3. COMPETENCIAS DEL GRADO

La efectucción del Trabajo de Fin de Grado permite evidenciar algunas de las competencias que se han alcanzado con el transcurso de los años en la capacitación como docente de la Educación Infantil. Estas competencias se han consultado desde el documento de competencias de la Universidad de Valladolid, en el grado de Educación Infantil; establecidas en la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva, obtenidas de la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil; entre los cuales destacan los siguientes:

- Conocimientos sobre la Educación procedentes de la vanguardia del campo de estudio; relacionados con la terminología educativa, las características psicológicas del alumnado en todas las etapas y enseñanzas del sistema en el nivel educativo (0-6 años).
- Conocer los principios y procedimientos propios de esta etapa empleados en la práctica y las principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer y planificar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, tras analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos. Asimismo, integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos y crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje que incluyen estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo en la formación de la disposición para el aprendizaje continuo, la capacidad de actividades de investigación, y el fomento del espíritu de iniciativa y una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- Promover un compromiso ético en su configuración como profesional que potencie la idea de la educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de

oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, cómo la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.
- Conocer la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

1.4. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del Trabajo Final de Grado consiste en: planificar un programa de actividades que favorezcan el proceso de adaptación, priorizando el autoconcepto y conocimiento de sí mismos en un centro multicultural en 1º de Educación Infantil.

1.4.1. Objetivos específicos

- Considerar la diversidad real multicultural
- Trabajar la interculturalidad.
- Descubrir todas las inteligencias y desarrollar habilidades en la zona de desarrollo próxima cómo recurso de interacción y estimulación del autoconcepto del alumnado.
- Especificar y conocer el periodo de adaptación y su proceso, reconociendo la importancia de una amable acogida con un adecuado periodo de adaptación en función a las necesidades individuales del grupo clase.
- Comprender la mente del infante de 3 años y su desarrollo madurativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTOS RELEVANTES

2.1.1. Autoconcepto

El autoconcepto alude a las percepciones que el individuo va conformando sobre sí mismo a lo largo de su desarrollo evolutivo. Es una formación cognoscitiva que se crea a partir de una mezcla de imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos a los demás, tal y como proponen González y Tourón (1992).

Según Gallego (2009), se origina en la primera infancia, a partir de las relaciones con uno mismo, el entorno, la sociedad, la familia y en el contexto escolar. Lo define como una ordenación de actitudes cognitivo-afectivas individuales sobre sí mismo, entre las que se encuentra un componente cognitivo; se desarrolla la autoimagen por medio de la opinión propia del individuo sobre su personalidad y conducta, construida mediante las opiniones, ideas, creencias, percepciones. Por otro lado, existe un componente afectivo; que genera autoestima a través de las valoraciones tanto positivas como negativas del sujeto, ligadas a nuestros sentimientos.

El desencadenante de la formación del autoconcepto del sujeto a juicio de Gallego (2009), viene determinado en gran medida por la influencia del apego seguro del niño o niña con su familia. Para poder construirse se necesita regularmente el apoyo familiar, que acepte al niño o niña y aporte una base emocional y afectiva. No menos importante es la influencia del docente en la formación del autoconcepto del menor; ya que es una figura indispensable en el progreso y desarrollo del niño o niña. El autoconcepto del docente influye directamente en la práctica y resolución de situaciones conflictivas, asimismo se dispone de la interacción alumno-profesor y entre el alumnado; además de la imagen profesional que evoque durante la estancia en el aula.

Las características fundamentales evolutivas que desarrolla el alumnado de la etapa de Educación Infantil, desde el punto de vista de Gallego (2009) son: la imagen corporal, con la que toman conciencia de su cuerpo y posibilidades de acción; nacimiento del lenguaje y uso del “yo”, interrelacionándose con mayor diferenciación a los demás; autoconcepto global, con evidencias externas, inestables y arbitrarias y la autoestima, supeditado a los adultos de referencia. Es una etapa en la que comienzan a describirse globalmente, sin distinciones entre las diversas dimensiones del autoconcepto; tomando

como referencia atributos personales externos, fijándose en sus acciones, las funciones de las cosas o la apariencia física. Las relaciones sociales son tomadas como conexiones sencillas entre personas, y usan estas relaciones para fortalecer su autoconcepto, a través de comparaciones con las que toman conciencia de sus similitudes y diferencias en situaciones significativas. En esta etapa la confección del autoconcepto se forma con evidencias externas, inestables y arbitrarias que está sujeta a la experiencia con las personas referentes; quienes tienen gran influencia en la autoestima del niño/a, al proporcionar seguridad, confianza, aceptación y valoración de sí mismos.

En el estudio sobre el desarrollo del autoconcepto Elexpuru y Garma (1999) y Amescua y Pichardo (2004), diferencian las características en la creación y definición del autoconcepto en las edades de Educación Infantil, en la que el autoconcepto se origina globalmente conforme a los atributos externos arbitrarios e inestables subordinados a los adultos de referencia. Durante los dos primeros años de vida el infante genera información del desarrollo de la imagen corporal, a partir de esta edad, marcada por la evolución del lenguaje, el juego simbólico y sin olvidar el papel imprescindible que guarda la imitación el autoconcepto se potencia exponencialmente; y en torno a los tres años el niño o niña, adquiere su identidad sexual, aspecto que es determinante en la construcción del autoconcepto.

2.1.2. Construcción de la personalidad

En la primera infancia, la personalidad está integrada por conductas, comportamientos, emociones, pensamientos y rasgos de carácter que evolucionarán en su desarrollo en el transcurso de su vida, no tiene fin y es cambiante. Los elementos básicos para su desarrollo; con especial atención al temperamento, son las emociones, la confianza, la autoestima, la autonomía, y la autorregulación, de acuerdo con Valarezo, Celi, Rodríguez y Sánchez (2020).

La definición del concepto de personalidad, dicho en palabras de Seelbach (2013) es: “la estructura dinámica que tiene un individuo en particular; se compone de características psicológicas, conductuales, emocionales y sociales” (p.9).

En referencia al estudio realizado por Valarezo et. Al. (2020), sobre las características generales y evolución de la personalidad durante la primera infancia, se evidencia que en la construcción de la personalidad interfieren diferentes factores, entre los que influyen factores endógenos y exógenos, condicionados al entorno y situaciones que acompañan

al individuo, con especial importancia al contexto familiar, en el que se conciben los primeros vínculos afectivos esenciales para un desarrollo emocional armónico. Uno de sus componentes básicos es la evolución socioafectiva del infante de edades comprendidas en la etapa de Educación Infantil. La socialización es un elemento significativo que dota al individuo de estrategias y habilidades sociales en su entorno familiar y permite proyectarlas en otros contextos. Por lo que un factor influyente es el medio social, que posibilita reforzar el aprendizaje y ajustar las áreas de desarrollo; siendo un aspecto concluyente en el desarrollo íntegro y correcto en la sociedad.

A su vez, Romero, Luengo, Gómez-Freguela, y Sobral (2002), sostiene que “los rasgos de personalidad son el resultado de factores complejos y de múltiples interacciones de elementos genéticos, neuropsicológicos y neuroquímicos con manifestaciones conductuales y manifestaciones sociales” (p.140); Morán, Finez y Fernández-Abascal (2017) destacan que los rasgos de personalidad son confeccionados a través de la interacción de la herencia con el ambiente, e influyentes en la estructura de la personalidad.

Para Tintaya (2019), los factores con mayor trascendencia en la formación de la personalidad son genéticos, cualidades innatas con capacidades físicas en las que se estructura la personalidad; factores ambientales, referidos a las experiencias propias que confluyen en la evolución del desarrollo psicológico; y de determinación, que representan el potencial creativo del individuo, en el que predomina la capacidad de autodeterminación y la autorregulación.

Prosiguiendo la premisa McCrae y Costa (1996, como se citó en Simkin y Azzollini, 2015), “los individuos reaccionan al ambiente a partir de patrones de pensamientos, sentimientos y conductas consistentes con sus rasgos de personalidad, modelando estructuras psicológicas que guían el comportamiento: hábitos, valores, planes, habilidades, esquemas y relaciones, denominadas características adaptativas” (p.343).

Durante la etapa correspondiente al primer ciclo de Educación Infantil, se destaca a Wallon (como citó Carrillo, 2009), en la diferenciación de tres etapas en la teoría del desarrollo de la personalidad: la diferenciación entre el “yo” y el “no-yo”, más tarde toman conciencia de las diferencias entre acciones producidas por ellos frente a las demás (lo que hago yo y lo que hacen otros) y tras ello, son conscientes de lo que es suyo y lo que no les pertenece. En la etapa del personalismo (3-6 años) la personalidad evoluciona

en otras tres etapas: la fase de oposición, donde el niño o niña precisa reafirmar el “yo” se sostiene con una actitud de oposición constante y sistemática, la fase de gracia, en la que el niño o niña intenta ganarse el afecto de los demás y realiza cambios en sus gestos, palabras y acciones, pero no siempre sus “gracias” son aprobadas o no se consigue la admiración y afecto deseado, dando lugar a la fase consecutiva: fase de imitación de los modelos adultos, en la cual imitan las características de sus personas que admira o de referencia para encontrar esta aprobación y afecto, identificándose con ellos.

2.1.3. Autonomía

Piaget (1971) argumenta que la reciprocidad y la autonomía están estrechamente vinculadas, ya que la autonomía implica al autogobierno y se ve reflejada en la reciprocidad, donde el respeto recíproco es lo suficientemente poderoso como para motivar al individuo a tratar a los demás tal y como le gustaría que le trataran a él.

El autor Raffino (2020, como citó López, 2021) define la autonomía infantil como una habilidad para tomar decisiones de manera autónoma y sin restricciones o interferencia de otros. No podemos obviar que la familia es el eje principal en el que las personas conforman sus principios y valores morales, siendo la primera institución en la que existe un desarrollo social y emocional trascendental en la etapa infantil, al igual que en el desarrollo social, al generar las primeras experiencias en las que el infante interactúa con otras personas. El hogar posibilita a los niños y niñas situaciones para convertirse en personas autónomas, desde la primera infancia, confiándose responsabilidades y generando oportunidades adecuadas en las que ser capaces de cuidar y decidir su aspecto físico. Es necesario que la familia conceda a los niños y niñas la adquisición de progresiva confianza en sus acciones y motivarles, alentándoles a valerse por ellos mismos.

Solórzano y Virgen (2014) afirman:

La familia es la primera escuela del ser humano, dado a que en su seno se forma la personalidad de los individuos, y se adquieren las estructuras necesarias que permiten el desarrollo de aptitudes, actitudes y valores. Así pues, la familia es considerada como la instancia mediadora entre el ser humano y la sociedad, ya que en ella se establecen las bases de su interacción con los demás, las cuales le permitirán identificarse y posteriormente definir su propia identidad. Gracias a esta interacción que se desarrolla en el núcleo familiar, los individuos se preparan para participar activa y funcionalmente en el ámbito social (p.1).

Conforme con la idea De León (2011), la familia es el órgano esencial del proceso de civilización; es el agente protagonista en el proceso educativo de las personas y el inicial agente socializador de los nuevos individuos. A su vez la institución educativa, como plantea Sosa (2009), tiene cómo cometido propiciar el desarrollo integral de los niños y niñas ayudando a las familias con el proceso educativo.

Estas dos instituciones educativas - familia y escuela- tienen una misión compartida con la que confraternizar en la educación y responsables de ofrecer las situaciones y herramientas necesarias para que los futuros ciudadanos, adquieran un perfil personal, donde la responsabilidad, autonomía y autocrítica de sus acciones, sean los cimientos que fundamentan su forma de ser y de comportarse, teniendo en cuenta a De León (2011).

Asociado a este concepto se hace imprescindible no mencionar la idea de "andamiaje", de Bruner (1983, como se citó en D'Angelo, 1997) referida a la conducta adulta que permite a los niños y niñas alcanzar logros mayores, fundamentado en una relación autónoma, en la que el adulto respeta el ritmo interno individual de cada niño y niñas, partiendo de sus intereses y generando curiosidad por desarrollar habilidades y aptitudes, cumpliendo una función de apoyo o guía para que el niño y niña tenga las herramientas necesarias para crear conocimientos válidos.

El atributo de la autonomía infantil en consonancia con Kamii y López (1982), parte del papel activo que se le ofrece al niño o niña al iniciarlo en la toma de decisiones; esta habilidad necesita ser apoyada desde el inicio de la infancia, ya que cuanta más autonomía, más probabilidad de adquirir mayor autonomía.

Kamii y López (1982) declara que la autonomía ayuda a crear seres decididos, propicia el pensamiento crítico y acomoda la propia conducta, con la seguridad necesaria para ello. Sin ella, seríamos continuamente gobernados por los demás, mediante órdenes e instrucciones para saber los pasos a seguir y cómo comportarnos en cada momento. Estimular la autonomía desde los primeros años de vida es fundamental para el aprendizaje. Obra personas más seguras de sí mismos y de sus capacidades a la vez que aprenden a asumir contingencias y a valorar sus posibilidades de éxito. Para conseguir una mayor autonomía en los niños y niñas, es necesaria la implicación de educadores y padres, propiciando un cambio de enfoque a la hora de educar a los niños y niñas, convirtiéndoles en protagonistas y/o participantes de los procesos de aprendizaje.

2.1.4. Socialización

Antes de hablar del proceso de socialización, conviene mencionar el entorno que envuelve este proceso, ya que es determinante y afecta de manera directa al individuo. La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1971) presenta la idea de la influencia del entorno y cómo afecta al desarrollo integral del sujeto, además de sostener que el comportamiento de la persona varía en relación con el entorno. El entorno se conforma por sistemas ambientales de relaciones sociales interrelacionados, al encontrarse niveles dentro de otros contiene un conjunto de estructuras seriadas; el ambiente ecológico se refiere a la ecología del medio social.

Los cinco ambientes diferenciados en el modelo ecológico de Bronfenbrenner son: el microsistema, un complejo de relaciones entre personas del entorno, relaciones e interconexiones influyentes de manera indirecta sobre el individuo que interviene en este; el mesosistema, compuesto de interconexiones entre los distintos entornos donde cada individuo participa activamente. El exosistema, se refiere al conjunto de interconexiones hacia los ambientes en los que el sujeto no está presente, pero los hechos o decisiones en donde se conforman afectan de manera directa al sujeto; y el macrosistema, conjunto de sistemas seriados e interconectados de una cultura concreta.

El enfoque pedagógico sociocultural de Vygotsky (1968, como citó Patiño, 2007) refleja la importancia de la socialización, entendida como una actividad humana de interacción compartiendo un contexto específico, el sujeto forma parte del contexto social en el que se desarrolla y comparte experiencias y conocimientos.

Sin olvidar mencionar la adquisición del lenguaje, imprescindible en el desarrollo de funciones mentales superiores que favorecen el trato entre las personas en un entorno social según Antón (2010). Asimismo, Congo, Bastidas y Santiesteban (2018) exponen que la interacción con el medio en el que vive es preciso para el desarrollo de la habilidad de comunicar una idea o mensaje, ayudando en el intercambio de pensamientos entre los individuos. Con el punto de vista de Maldonado (2007) se alude que la interacción social es requisito indispensable para el desarrollo de las funciones superiores, que son las habilidades que se amplían al relacionarse en un contexto específico.

Núñez y Alba (2011) consideran a la socialización cómo una acción específica en la que se transfieren los modos de pensar, los conocimientos y las percepciones sobre la realidad propias de la sociedad para mantener un equilibrio. La socialización facilita el

aprendizaje de las normas y valores de la sociedad, persigue un rol elocuente aprender en las relaciones sociales los conocimientos a demanda de la sociedad. Díaz (2019) define la socialización como “un proceso donde la sociedad y el individuo se complementan en una meta final, pero con distintos intereses y mecanismos, convirtiéndolo en un proceso bidireccional” (p. 50).

2.1.5. Comunicación

Antes de centrar la atención en el proceso y desarrollo de la comunicación, se considera necesario realizar con un breve acercamiento al concepto de comunicación, con el que Niño (2011), afirma que:

Comunicarse es el acto de compartir o intercambiar, por medio de alguna experiencia, conocimientos, actitudes, emociones, deseos, requerimientos entre dos o más personas, con un propósito concreto y en situaciones reales de la vida humana. Por tanto, la comunicación se caracteriza por ser un proceso que comprende varios aspectos como son la realización de actos que implican agentes personales, la interacción de varios elementos en un proceso, la necesidad de considerar entre los elementos un medio, la posibilidad de intercambiar o compartir experiencias y la integralidad de las experiencias consideradas como el significado, el cual incluye contenidos cognitivos, afectivos, valorativos, estéticos, socio-culturales y la globalidad de los actos que se realizan como un todo y en contextos reales (p.4).

Prieto (2000, citado por Valea, 2013), plantea que comunicar implica ejercer la calidad de ser humano al interactuar y expresarse a través de gestos, palabras, sonrisas y miradas, estableciendo compromisos recíprocos con quienes se relaciona. A nivel pedagógico, la capacidad de comunicación de los educadores es muy determinante para un proceso educativo exitoso.

La comunicación es el intercambio de información sobre un tema de interés que se origina entre los individuos. Para el ser humano, José (2016) pone de manifiesto que durante el proceso comunicativo se intercambian opiniones, datos, sentimientos, y otros, empleando al emisor que envía el mensaje y el receptor que es la persona que lo recibe en donde se cumple la interacción entre las personas.

Varios pedagogos han debatido y argumentado sus reflexiones sobre el papel fundamental de la comunicación en la Educación Infantil. Estos incluyen a Piaget 1961/1978 (citado en Cárdenas, 2011), que hizo hincapié en la trascendencia que posee la comunicación verbal y no verbal en el proceso de construcción del conocimiento de los niños, mientras que Bruner 1995 (como citó Sánchez, 2018) enfatiza la repercusión de la narración y la estructura en la comunicación, especialmente en la Educación Infantil. Montessori 2013 (citado en Utrilla, 2017), hace hincapié en la necesidad de una comunicación clara y efectiva para que los niños puedan explorar y aprender de manera independiente, mientras que, Dewey 1925 (citado en Hernández, 2011) se centra en la relevancia de la comunicación y la experiencia en el aprendizaje, acentuando la necesidad de la comunicación para la reflexión y la comprensión crítica del mundo.

2.1.5.1. Comunicación entre iguales

La comunicación entre iguales es un tema que llega a abarcar diversas disciplinas tales como la psicología del desarrollo, la sociología, la lingüística y la educación. Haciendo referencia a la psicología, la teoría sociocultural de Vygotsky sostiene que el aprendizaje se produce mediante la interacción social y el diálogo con otros; el sujeto aprende de sus compañeros y de los adultos que lo rodean; tal como recoge Cupacán y Jimenez (2021).

Bernal, Pereira y Rodríguez (2018), manifiesta que la comunicación interpersonal ayuda a enmarcar la manera en la que se comunican las personas y cómo se relacionan. La comunicación es un proceso bidireccional que involucra activamente ambas partes en el intercambio de información e interpretación de los mensajes; aparte de la percepción, la interpretación y los factores culturales y contextuales en la comunicación interpersonal.

Jakobson (1975) sostiene que la comunicación requiere de seis elementos esenciales, que son el emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto. Al igual que enfatiza las funciones del lenguaje para expresar diferentes intenciones comunicativas, en las que los niños y niñas de 3 años hacen mayor uso de las funciones emotiva o expresiva y la referencial. Además de las palabras, los niños pueden emplear gestos, expresiones faciales y dibujos para comunicarse. Esta teoría enfatiza la necesidad de comprender y utilizar diferentes códigos y canales de comunicación para lograr una comunicación efectiva en situaciones en las que las personas tienen diferentes antecedentes culturales y lingüísticos; en palabras de Marín (1999).

2.1.5.2. Comunicación alumnado-profesorado

La comunicación entre los alumnos y el profesorado en la etapa de Educación Infantil es fundamental para lograr una enseñanza eficaz y establecer una relación positiva entre el profesorado y los estudiantes; y es imprescindible que el profesorado establezca una comunicación cercana, afectiva, cariñosa y respetuosa con el alumnado para fomentar su confianza, seguridad y autoestima. San Martín (2011) recalca que los roles del docente han cambiado, dejando más espacio para el aprendizaje autónomo y sirviendo de guía motivacional al alumnado. De manera que la principal función del docente ha pasado de ser un transmisor de conocimientos a enseñar a querer aprender, y con esto se potencia más la conveniencia de un nuevo tiempo de comunicación que transmita entusiasmo, cercanía, disponibilidad afectiva y razonamiento. Asimismo, incluir una exigencia cariñosa y razonada que aliente al alumnado positivamente impulsando al éxito académico y personal.

Don Bosco afirmó (citado por San Martín, 2011), en su carta de Roma en 1884, que no basta con querer a los alumnos, sino que es primordial que ellos se sientan queridos. La clave para una buena comunicación entre docentes y alumnado es que estos se sientan valorados y queridos, fortaleciendo el vínculo afectivo-emocional con sus docentes. Las caricias positivas incondicionales energizan a los estudiantes y estimulan el vínculo con el maestro; lo que aprecia el alumno, sobre todo como persona y crea relaciones positivas y rica comunicación con los maestros.

Como plantea San Martín (2011), las caricias positivas incondicionales energizan a los estudiantes y estimulan el vínculo con el maestro; lo que aprecia el alumno, sobre todo como persona y crea relaciones positivas y rica comunicación con los maestros. Las caricias positivas y la afabilidad fomentan la intimidad y la comunicación. El encuentro es factible si se tiene la capacidad de modificar la manera de comunicarse, optando por una conversación cercana, emotiva y solidaria. Simpatizar con el alumno no implica renunciar a las exigencias ni a la autoridad, ya que se pueden hacer peticiones basadas en la emoción y la razón. El estudiante y profesor se acercan con exigencias que se suscitan a través de demandas provocadas por el amor y la motivación racional.

2.2. PERIODO DE ADAPTACIÓN

2.2.1. Definición

El comienzo de la vida escolar implica un cambio abismal en la vida del infante; el niño o niña sufren una separación dolorosa con su figura de apego, además de abandonar el hogar cálido y conocido para enfrentarse a un lugar lleno de extraños, desconocido y con la dificultad añadida de no ser el protagonista; tal como afirma González (2009).

Cabello (2011), alude que el periodo de adaptación es un proceso arduo para todos, centro - docentes - familias - alumnado, con el que el niño o niña se prepara para la adaptación a un nuevo entorno. Conlleva un cambio exorbitante en la vida del infante, saliendo obligado de un entorno seguro, su familia, con quién el niño o niña tiene un lazo afectivo muy íntimo, llamado apego. Esta manifestación de la habilidad afectiva se vincula directamente con la inteligencia emocional, cuyo eje central es la conciencia de uno mismo y sus sentimientos, comprendiendo y reconociendo lo que se siente. Es por ello, que la separación familiar se manifiesta como la separación intrapsíquica, en la que los sentimientos y emociones se enfrentan a un conflicto interno.

Conde (1982) presenta una definición con la perspectiva de los sentimientos del niño o niña, presentando el periodo de adaptación cómo un camino en el que el niño o niña va elaborando, la pérdida y ganancia que le supone la separación, hasta llegar voluntariamente a una aceptación interna de la misma. El análisis de esta definición comprende y respeta el ritmo personal individual, desde el punto de vista personal y voluntario, donde cada individuo puede expresarse libremente.

El resultado de este periodo determina la actitud y visión del niño/a hacia el colegio, y no solo eso; sino que esta concepción actitudinal, se correlaciona con su manera de ver y entender la educación y el aprendizaje, tal como afirma González (2009).

2.2.2. Finalidades

El objetivo principal del periodo de adaptación es una enseñanza individual que favorece la acomodación respetando los ritmos madurativos individuales de cada alumno y alumna, adecuando los apoyos y ayudas que requiera cada individuo en respuesta a sus necesidades, como plantea Casanova (2019).

La importancia de este periodo, desde el punto de vista de Conde (1982) se halla en la necesidad imperiosa de crear y conformar al ritmo del alumnado, un espacio amable y confortable, donde se sientan seguros para que puedan empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es menester crear una enseñanza individualizada a los propios ritmos de los participantes, proporcionando los apoyos en respuesta a las necesidades reales y cambiantes en su desarrollo evolutivo.

En la opinión de González (2009) el periodo de adaptación facilita al niño o niña experiencias adecuadas en tiempo y espacio, usando estrategias de convivencia y teniendo siempre presente las necesidades y ritmos individuales.

2.2.3. Importancia de las familias

Ardanaz (2009), considera que el papel de las familias es esencial en el periodo de adaptación, tanto que son ellas las posibles creadoras de actitudes positivas y responsables de la preparación psicológica previa.

En el periodo de adaptación, Casanova (2019) sugiere que el alumnado no es el único que sufren este proceso, ya que las familias también se enfrentan a este periodo que les suele producir, inseguridad, temor, expectativas, etc. y todo ello es absorbido por el niño y niña, incluso inconscientemente implica a todo lo que sienten las familias. Una evidencia de esto concuerda con el autor Conde (1999), quién enfatiza la gran influencia que tiene la familia en el proceso de adaptación a la escuela, atreviéndose a afirmar que la manera en la que viven la separación es transmitida y captada por el infante, quién corresponde inconscientemente a las actitudes de su familia hacia la escuela.

Desde otra perspectiva, González (2009), indica que la familia debe implicarse y comunicarse con la escuela, ya que estos son los dos agentes socializadores del niño/a, para poder realizar una labor cooperativa y coherente que beneficie al infante su adaptación y ayude a conciliar la vida laboral de los padres, con la vida escolar de los niños/as. La esencia de la familia en el periodo de adaptación se encuentra en la manera en la que se afrontan las experiencias sobre la escuela, que repercutirá en posteriores relaciones sociales.

2.3. ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La UNESCO (2021) propuso el enfoque Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), que entiende el desarrollo hasta los ocho años de edad como la etapa en la que se producen las bases del aprendizaje para el resto de la vida. La razón por la que se determinó este planteamiento tiene su origen en los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Naciones Unidas para 2030, en cuanto al Objetivo 4 Educación que vela por la enseñanza preescolar de calidad.

El Ministerio de Educación Nacional define la etapa de Educación Infantil con identidad propia cuyo propósito es propiciar el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas desde los 0 hasta los 6 años de edad, en consonancia a sus referentes contextos, alentando los ambientes y prácticas de cuidado y acompañamiento.

El Real Decreto 95/2022 clarifica que “La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia” (p.14563).

2.3.1. Características de los niños y niñas de 3 años

2.3.1.1. Desarrollo Cognitivo

La teoría de Piaget (1982, citado en Linares, 2007) es conocida en la práctica pedagógica actual e influenciando en las reformas de los programas de estudio, por su idea central de que el alumnado es el constructor activo de su conocimiento, y la trascendencia del papel del educador en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño o niña, adecuando el aprendizaje organizando y colaborando, siendo estimulador y motivador guiándose por el aprender a aprender. El alumnado de edades infantiles siente una curiosidad innata propia desde su nacimiento por explorar y comprender su entorno, y para ello se sirven de la observación y la exploración, este hecho es ampliamente aceptado.

A medida que el alumnado se desenvuelve, comienza a construir sus conocimientos a través de la comparación y análisis, estableciendo relaciones y categorías. Sobre esto, afirma que los niños y niñas organizan el conocimiento del mundo mediante esquemas gracias a las acciones y experiencias, permitiendo desarrollar esquemas complejos y

abstractos, asimilando y acomodando a los esquemas simples. Este concepto de esquema hace referencia a una estructura mental definida que se puede usar para transferir y generalizar conocimientos tal y como apunta Linares (2007).

Piaget (1969) muestra la importancia de los conceptos de asimilación y acomodación en el proceso de equilibrio cognitivo; son dos funciones cognitivas determinantes interrelacionadas que actúan recíprocamente en un proceso de equilibrio que es el mecanismo regulador encargado de la relación entre la asimilación y la acomodación. La asimilación consiste en el modo en que el sujeto distingue un estímulo del entorno y lo organiza en su estructura cognitiva existente. Mientras que la acomodación implica modificar esta organización cognitiva existente para adaptarse a las exigencias del medio ambiente. El individuo trata de hallar el equilibrio permanentemente, planteando preguntas, investigando, descubriendo hasta llegar al conocimiento que le permite volver al equilibrio cognitivo. Por ello, la asimilación y la acomodación son fundamentales en el proceso de equilibrio cognitivo de Piaget, al permitir a la persona adaptarse a las demandas del entorno y buscar respuestas para resolver los conflictos que surgen al romperse el equilibrio cognitivo. Por otro lado, sostiene en su teoría del desarrollo cognitivo que la inteligencia es un proceso de construcción por medio de la interacción del individuo con su entorno, confirmando que ni se hereda, ni se percibe de forma innata. Identificó cuatro etapas del desarrollo cognitivo, cada una caracterizadas en un conjunto particular de habilidades y capacidades cognitivas distintivas; la etapa sensoriomotora de 0 a 2 años, la etapa preoperacional de 2 a 7 años, la etapa de operaciones concretas de 7 a 12 años y la etapa de operaciones formales de 12 años en adelante. La segunda etapa, la etapa preoperacional (2-7 años), es en la que se centra el marco teórico, ya que es cuando los niños comienzan a desarrollar habilidades de pensamiento simbólico y lenguaje, aprendiendo a representar objetos y eventos en su mente y a comprender que los objetos tienen propiedades y características que no cambian. Como señala Linares (2007), el estadio preoperacional, comprendido entre los 2 y 7 años, es en el que aflora la habilidad del pensamiento representacional con símbolos, gestos, palabras, etc. para representar, entender y comunicarse.

Singer y Singer (1976, citado por Linares, 2007) contempla que los niños se benefician del juego simbólico, el cual les ayuda a entender la realidad que les rodea y a representarla mentalmente, ayudando a desarrollar su autoconcepto, roles sociales e inspirando su imaginación y creatividad.

Por otro lado, Vygotsky (1979) entiende la construcción de conocimiento a través de las interacciones sociales que despiertan funciones mentales superiores marcadas por la cultura con las que desarrollar el aprendizaje colaborativo y la solución pacífica de conflictos. La teoría sociocultural constructivista de Vygotsky refleja una trascendencia al aprendizaje sociocultural en el desarrollo cognitivo del niño y la niña, al ser la cultura y la interacción social claves para el progreso de habilidades como el lenguaje; de tal forma que el desarrollo cognitivo es el resultado de la filtración de los efectos de las interacciones sociales, tanto a nivel de la experiencia personal como a nivel de la historia cultural más amplia.

De tal forma, Vygotsky (1979) defiende que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo están profundamente relacionados; el aprendizaje es un proceso social que se obtiene a través de la interacción con individuos más experimentados, mientras que el proceso cognitivo se produce con la internalización de los procesos sociales y culturales que el niño o niña experimenta en su entorno y cultura. Sobre ello cabe mencionar la aportación para fomentar el crecimiento intelectual del niño o niña; la zona de desarrollo próxima, entendida como la disparidad entre el grado de dificultad que el niño puede resolver autónomamente y los que puede superar con el auxilio de los adultos. La transformación cognitiva se interpreta tanto desde la perspectiva histórica del individuo como en relación con la infraestructura de soporte configurada por otros y por las herramientas culturales particularmente asociadas a la circunstancia.

En Linares (2007) se destaca concepto referido a la diferencia de resultados entre lo que el sujeto hace individualmente y lo que puede lograr con la guía de un acompañante experimentado que lleva al niño/a un estado de transición del aprendizaje asistido al autónomo, produciendo el aprendizaje y crecimiento cognitivo al incorporar habilidades y conocimientos.

2.3.1.2. Desarrollo del Lenguaje

Para Bloom y Lahey (1978) el lenguaje es un sistema de signos que posibilita la representación de la realidad, siendo un código que se fabrica por las interacciones entre sus tres componentes principales: forma (fonología, morfología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática). Además de contener elementos arbitrarios con un ordenamiento interno cuyas mezclas obedecen a patrones fijos, con una estructura

convencional, ya que son factores sociales los que influyen en el desarrollo y estructura de una determinada lengua, como afirma Jiménez (2010).

De acuerdo con la teoría sociocultural del desarrollo del lenguaje, Vygotsky (1995) sugiere que el lenguaje es un elemento indispensable en el proceso de desarrollo cognitivo del niño, el pensamiento y la cognición, al usarse como herramienta decisiva en el aprendizaje y la interacción social y cultural, permitiendo la comunicación y el intercambio social, confirmando que el lenguaje se desarrolla gracias a la comunicación y la interacción social. Argumenta que el lenguaje le permite al infante comunicarse con sus pares y obtener conocimiento a través de la interacción con su ambiente. Según Vygotsky, el lenguaje es esencial en el desarrollo cognitivo del niño ya que lo capacita para comunicarse, interactuar y adquirir conocimientos a través de conexiones sociales y culturales con su ambiente.

Esta idea es respaldada por otros prestigiosos en la materia como Bruner (1985), que sostiene que el lenguaje se alcanza a través de la interacción con el ambiente y otros modelos culturales, destacando el papel clave del juego y la interacción social en el lenguaje al ser este un medio para la construcción por medio de la exploración y experimentación de las características del lenguaje. Por lo que considera que el lenguaje además de medio de comunicación y representación de las ideas es a su vez un instrumento del pensamiento activo al poder emplearse para la resolución de problemas y el pensamiento.

Paralelamente, Cárdenas (2011), da con el carácter activo y dialógico del lenguaje, al implicar tanto a la realidad como la construcción y transformación por la interacción social y cultural, que evoca en el lenguaje la construcción de conocimiento y la formación de nuevas estructuras de pensamiento y conducta.

Bruner (1986) realza el poder de la narrativa en la adquisición del lenguaje porque esta es un método de organización de la experiencia, en la que los niños/as aprenden con historias y relatos que les permiten entender su entorno y desarrollar su capacidad para comunicarse; además de asimilar las estructuras necesarias para construir e interpretar sus experiencias.

Piaget (1984), desde el enfoque constructivista opina que el lenguaje es una herramienta para la representación simbólica y la construcción del conocimiento; por lo que concuerda la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo y su relación

intrínseca. Para él, el lenguaje es un medio de representación lógica propiciada a través de la función simbólica y los contextos próximos al individuo; de manera que el lenguaje ocupa un papel vital en el progreso del pensamiento lógico, responsable de las operaciones mentales. Además, afirma que el lenguaje se origina con la función simbólica, siendo un medio de representación lógica basada en signos que configura la realidad; precediendo al pensamiento, que se limita a transformar el lenguaje. Buscando un poco más allá, sostiene que el pensamiento precede al lenguaje y que este lo transforma, ayudando a alcanzar el equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil.

Cárdenas (2011) da a conocer que, el lenguaje simbólico es decisivo para la representación y tendrá importancia en la estructuración de los conceptos, sin ser necesario en la percepción o esquemas sensoriomotores, debido a la imitación de modelos, que transforman en esquemas a las acciones. Estos esquemas se desligan de los modelos y contextos, y al interiorizarse dan lugar a las representaciones. Esta concepción sostiene que existe una conexión entre Piaget y la lógica del lenguaje, donde el signo verbal se considera una expresión del concepto que subyace a la función simbólica; donde es importante el juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales como elementos relevantes en el desarrollo del lenguaje infantil de la teoría piagetiana.

Desde el modelo innatista, uno de los autores más influyente es Chomsky (1985) que postula que el progreso de la competencia lingüística se refiere al conocimiento tácito de la propia lengua intrínseco en todos los individuos que admite la comprensión y producción de frases conforme a las reglas de su lengua. Esto se adquiere con el mecanismo innato “LAD (Language Acquisition Device)” un conjunto de principios y reglas que conforman las oraciones y técnicas para determinar la manera en la que aplicar dichos principios a la lengua específica a la que el sujeto está expuesto. Cabe recalcar la teoría generativa propuesta por Chomsky en la que la gramática es entendida como un conjunto de principios específicos comunes a todas las lenguas que responden a parámetros, que son responsables de las variaciones entre los idiomas. Este autor confirma que existe un método universal de análisis en los infantes para el lenguaje, así como una forma común de generar las emisiones; de tal forma que los niños y niñas reciben un conjunto de ejemplos y formas de uso del lenguaje en función del contexto comunicativo en el que se encuentran, haciendo uso de la práctica para conocer las reglas subyacentes del lenguaje adulto.

Jiménez (2010), argumenta que la imitación en el aprendizaje del lenguaje no es efectiva a través de éste método, y las correcciones de los errores del adulto en el niño/a son en vano a ciertas edades; ya que la mayoría de las pronunciaciones de los niños son creaciones personales y no respuestas aprendidas de otros.

2.3.1.3. Desarrollo Socioafectivo

La UNESCO (1996, citado en Zambrano y Meza, 2022) afirma que es esencial aprender a convivir y ser, y para conseguirlo se ha de abordar el plano afectivo dentro del proceso educativo enfatizando la importancia de que las personas aprendan a convivir y ser equilibradas, armoniosas, estables, comprometidas, capaces de enfrentar la adversidad, resiliencia, con actitud emprendedora, y otras capacidades que construyen la competencia social.

La reflexión de la trascendencia de la visión de la integralidad personal según Goleman (1996) y la visión tridimensional del niño que aprende según Mineduc (2014), citado por Zambrano y Meza, 2022 argumentan que “en el proceso educativo, lo que ayudó a modificar en la educación del afecto y de las emociones. Esta tendencia se une a la idea de que el hombre puede educarse emocionalmente y que su aprendizaje actitudinal es valioso para la socialización que requiere como un ser humano en formación”. Por esta razón, en el nivel de educación inicial, el currículo definió como ámbito de aprendizaje la vinculación emocional y social, los límites de identidad y autonomía y convivencia desde el desarrollo progresivo integral.

Según Álvarez y Jurado (2018) los niños entre los 3 y los 6 años de vida van dando muestras del desarrollo socioafectivo al progresar en la independencia, procurando influenciar en la conducta de su entorno y manifestar seguridad en sí mismo. Esto coincide generalmente con el segundo ciclo de Educación Infantil, con relaciones de apego sustanciales y consolidadas que les aportan modelos de comportamiento y favorece la construcción del autoconcepto y autoestima, que manifiesta su desarrollo intrapersonal; su capacidad de relacionarse con otros y socializar, de desarrollo interpersonal y comunicación asertiva. De acuerdo con estos autores, Flórez (2013), afirma que el juego es una herramienta que permite a los niños interactuar y avanzar desde una perspectiva egocéntrica hacia una más socializada, lo que representa un desarrollo interpersonal; aunque durante el juego, los niños y niñas van más allá de la interacción interpersonal, ya que escenifican situaciones de la vida real y aprenden a lidiar con asuntos como el poder;

las reglas, la diversidad, la solución de conflictos y la negociación, aprendiendo a establecer vínculos afectivos y a controlar sus sentimientos.

Ocaña y Martín (2011) postula que la educación emocional en la primera infancia puede estimular la potencialidad afectiva, ya que poseen de forma innata la capacidad de establecer vínculos y desarrollar el afecto, necesitan aprender a desarrollar la competencia social por medio de la interacción con los agentes socializadores. El progreso de esta competencia emocional se refleja en niños empáticos, seguros, confiados, con habilidades para regular sus emociones y resolver problemas, y habilidosos para ponerse en la piel de los demás. Un desarrollo emocional positivo se convierte en una fuerza motivacional para la conducta. al adquirir conocimientos y habilidades de la regulación emocional, la capacidad empática, la expresión emocional y la comprensión emocional.

Según las teorías de Piaget, teniendo en cuenta a Pérez (2017) en el nivel sensoriomotor los niños y niñas adquieren conocimientos prácticos a partir de sus experiencias previas a la vez que desarrollan sentimientos similares a la confianza en sí mismos o la duda, análogos que pueden parecer a sentimientos de superioridad o inferioridad. Aunque el yo aún no está completamente formado, comienza a afirmarse y se establece un sistema de valores que se extiende a las relaciones interpersonales a través de comportamientos de imitación. Además, se menciona que los sentimientos morales se hacen presentes en este estadio y que el esquematismo de las reacciones afectivas y cognitivas del individuo constituye su carácter.

Pérez (2017) recoge a Piaget quien se remite a Malrieu (1980) para sustentar y fortalecer su teoría, en la que Malrieu argumenta que las adquisiciones tempranas del infante no se deben únicamente a la maduración, sino que principalmente se trata de una actividad impulsada por la afectividad, afirmando que la afectividad es crucial para el desarrollo del niño, y alega que la cognición y la afectividad están estrechamente relacionadas. Por ende, sostiene que la construcción afectiva y cognitiva ocurren simultáneamente y son inseparables en la evolución mental, sin que una condicione a la otra; afirmando que no hay dos desarrollos separados, uno cognitivo y otro afectivo, ni dos funciones psíquicas distintas, ni dos tipos de objetos, ya que todos los objetos son cognitivos y afectivos al mismo tiempo. Con la consecución de este estadio, la inteligencia sensoriomotora alcanza su pleno desarrollo y se agrega el sistema de valores al sistema de ajuste de fuerzas constituido por los sentimientos-regulaciones. Además, se

pueden describir otras acciones secundarias similares, como la atención y todas las actividades que se centran en un objeto particularmente interesante.

Sobre la teoría de Piaget, Pérez (2017) defiende que, la función simbólica es una característica que lleva consigo un cambio crucial en la vida psicológica del niño, permitiéndole evocar situaciones ausentes y enlazar situaciones ya vividas con las actuales. Por su parte, el lenguaje y la imagen mental constituyen numerosos significantes que contribuyen a este proceso extendiéndose hacia el ámbito de la inteligencia y facilitando la socialización del pensamiento. En el ámbito afectivo, también se producen transformaciones análogas al cognitivo, y la representación y el lenguaje que propicia a los sentimientos adopten estabilidad y duración.

2.3.1.4. Desarrollo Psicomotor

Según Uribe (2010), la motricidad es una conducta innata en los niños que surge en su nacimiento y va desarrollándose con el tiempo, al igual que generan habilidades motoras que se definen en una herramienta esencial para adaptarse, relacionarse e interactuar con el entorno y con sus compañeros. Rigal (2006), define el concepto de motricidad como “un conjunto de funciones que aseguran los movimientos autogenerados de un organismo” (p. 15); de manera que engloba acciones motrices ejecutadas voluntariamente, las cuales incluyen coordinadamente factores físicos, cognitivos y afectivos, que se desarrollan paulatinamente.

La educación motriz implica una formación completa del individuo, al asociar íntimamente la consciencia y la acción, propiciando el proceso de investigar su entorno y fomentando la adquisición de conocimientos que darán lugar a la comprensión, significación, la retención y la organización de la información cerebral. Es la manera en que el individuo se relaciona e interactúa con su ambiente físico y social, siendo la razón principal del desarrollo psicológico. Por lo tanto, Mesonero (1994) sostiene que en la niñez hay una estrecha vinculación entre el desarrollo físico y psicológico, ya que el niño expresa su vida mental, sus interacciones sociales y sus necesidades a través del movimiento, y el mejor contexto para el aprendizaje infantil se encuentra en la acción, la experimentación y el juego.

Por su parte, Farreny y Román (1997) propugnan que el niño se manifiesta o comunica mediante el uso de todo su cuerpo, percibiendo la realidad externa y experimentando y aprendiendo a través de este, constituyendo al movimiento como un

instrumento imprescindible para ello. En sus propias palabras alude que “es a través del movimiento, de la acción, de la experiencia, de la organización espaciotemporal, del contacto del propio cuerpo con otros cuerpos y objetos como el niño o la niña aprende a interiorizar el aprendizaje” (p. 9), es decir, al lograr convertirlo en significativo. A esta última idea se suman autores como Grasso, Barrón, García, Bringas, Aguilar, D’Andonaegui, Dávila y Albarrán (2011) que postulan que cuando se destina atención a aspectos relacionados con la motricidad en la enseñanza, es factible que se dé un aprendizaje significativo.

Bolaños (1986) afirma que “de las diferentes facetas que presenta la educación por medio del movimiento en el aprendizaje, la de ser vehículo para alcanzar conocimientos de otras áreas cobra un gran significado en la vida del niño y en el trabajo del docente” (p. 137). De esta manera el autor sugiere que, al relacionar la educación motriz con otras materias del plan de estudios, se crea una conexión entre diferentes temas para conseguir un aprendizaje más efectivo, probando que, al relacionar contenido educativo de dos materias diferentes, se puede mejorar el aprendizaje en ambas áreas. La educación motriz, por lo tanto, es una herramienta para hacer el aprendizaje de conceptos complejos más fácil, útil y placentero.

El desarrollo psicomotor según Ramos (1979), se encuentra entre la maduración física y la interacción social, promoviendo la participación y la estimulación que involucran factores externos e internos al niño o niña. El autor sugiere que la acción y la representación corporal son elementos clave para el desarrollo, explorando las diferentes posibilidades de movimiento que ofrece el cuerpo.

Por su parte Roberto (2018) a medida que el infante crece, su sistema nervioso central se expande, reflejando en la coordinación y logro de sus habilidades biológicas, sociales y psicológicas, que conducen a un conjunto de cambios secuenciales, progresivos e irreversibles en su desarrollo. Roberto (2018), añade que la finalidad del desarrollo psicomotor conlleva el dominio del propio cuerpo para aprovechar todas las opciones de actividad y manifestación que cada individuo tenga disponible.

2.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

2.4.1. Conceptos

- CULTURA: A lo largo del tiempo, la concepción tradicional de la cultura se ha percibido como un conjunto de habilidades cognitivas y conocimientos generales, al igual que los estilos de vida propios de una sociedad particular. No obstante, Sánchez y Ordóñez (1997), con el transcurso del tiempo ha evolucionado hacia un planteamiento más global y dinámico, que tiene en cuenta actitudes, valores, creencias y conocimientos distribuidos en sociedad, los cuales son transmitidos de generación en generación.

Dicho con palabras de Baquero (2001, citado en Cartié 2022) “La cultura se entiende como el conjunto de valores, formas de comprender y adaptarse a la realidad, costumbres, organización del espacio y tiempo, relaciones de poder, pautas de interacción y normas que son cambiantes” (p.40).

De acuerdo con Olivé (1999, citado en Ruiz, 2004), en relación este término, existen diversos significados del concepto y la selección dependerá de los problemas que se deseen comprender. Con esto, la aproximación al concepto que requiere este marco teórico del Trabajo de Fin de Grado se asemeja a la aserción de la definición de cultura de Tylor (1871), que abarca los conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otros hábitos y disposiciones adquiridos por el ser humano en su calidad de miembro de una sociedad. Para García (2005):

La cultura se ha de definir en función de las actividades normalizadas inherentes a un grupo social y, por ello, se puede considerar que la cultura consiste en un conjunto de modelos que nos sirven para pensar, sentir y actuar, que configuran las actividades del individuo en su relación con la naturaleza, con otros sujetos y con lo trascendente (p.92).

- RAZA: La noción de raza es tan antigua que la antropología física surgió como ciencia bajo un paradigma que la consideraba su concepto primordial. Desde el ámbito de la ciencia, la evolución y la genética poblacional han erosionado gradualmente los supuestos teóricos de la raza, hasta que a mediados de los años setenta, la antropología física y biológica han eliminado el término "raza" ya que no es un concepto científico y resulta insuficiente para explicar conceptos, tal como verifica Gómez (1998).

- RACISMO: Serrano (2009), delimita la definición de racismo como “aquel comportamiento en el que un ser humano es objeto de dominio o discriminación en función de las cualidades consideradas inherentes a la comunidad a la que pertenece” (p.4).

Arnáiz y Escarbajal (2012) declara que, en el pasado, se daba por sentado un racismo biológico que definía un determinismo asignado a ciertas características intelectuales y morales al patrimonio genético de un grupo, mientras establecía una evaluación discriminatoria entre varios grupos. Basándose en esto, habría "razas" humanas que exhibían diferencias biológicas que permitían la dominación sobre otras "razas". No obstante, en la actualidad se puede afirmar que lo que se considera normalmente como "raza" se limita a un estereotipo cultural basado en la percepción externa y el prejuicio.

Cavali-Sforza, Menozzi y Piazza (1995) publicaron investigaciones sobre el ADN en el que demuestran que no hay ninguna base científica para el racismo, ya que gracias a los progresos del ámbito de la genética nos han demostrado que no se puede hablar de diferentes "razas" en la especie humana.

- ETNIA: basándose en la etimología de la palabra etnia, su significado se asemeja a raza o pueblo; la Real Academia Española define la etnia como “una comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.”

Desde la perspectiva antropológica, de acuerdo con Gómez (1998). la palabra "etnia" en un principio fue un término que se empleaba como eufemismo para reemplazar la palabra "tribu", término que alude a sociedades sin forma de estado y cuya organización política se basa principalmente en las relaciones de parentesco. Los perfeccionamientos ulteriores evolucionaron el concepto "etnia" para referirse a las naciones europeas actuales y sus minorías socioculturales, eliminando los componentes biológicos y centrándose únicamente en los aspectos culturales. De este modo, se utiliza el término "etnia" para describir grupos culturalmente distintos dentro de la sociedad compleja.

No obstante, surge la pregunta decisiva sobre los rasgos distintivos que justifican dicha designación. Azcona (1993) señala que la etnia es una lectura determinada y colectiva de específicos rasgos físico-culturales y un momento que posibilita la comunicación de un colectivo o agregado social, especialmente en el interior de otro mayor. Con el punto de vista de la teoría objetivista, Prat, Martínez, Contreras y Moreno (1991) sostiene que la etnicidad “existe cuando un colectivo humano posee un conjunto

de características en lo económico y/o institucional y/o en lo cultural, que marcan diferencias significativas, tanto objetivas como subjetivas, respecto a otros grupos étnicos” (p. 611).

- MINORÍA ÉTNICA: Empleando las palabras de, Serrano (2008):

El concepto de minoría étnica suele aparecer definido en comparación con un grupo mayoritario, respecto al cual la minoría se encuentra en una situación de desventaja y una diferencia demográfica porcentual, la minoría étnica presenta características diferentes (otra lengua, otra religión, otras costumbres) distintas a las del grupo mayoritario (p.4).

La definición de minoría realizada por Soriano (1999), se presenta como un grupo culturalmente definido por características inmutables, tales como la raza, la religión, la lengua y las tradiciones, y que se localiza en una situación de dependencia frente a una estructura de poder, ya sea estatal o a nivel supranacional.

En general, como señala López (2014) se trata de colectivos de dimensiones limitadas que se caracterizan por su vulnerabilidad a la opresión y la discriminación, debido a su posición social y política subordinada

2.4.2. Diversidad cultural: multiculturalidad e interculturalidad.

En la declaración universal de la UNESCO (2001), el concepto de diversidad cultural implica una variedad de significados y su elección debe estar en función de los problemas que se deseen comprender. Sostiene que la cultura se manifiesta de diversas maneras a través del tiempo y del espacio, lo que resulta en una multiplicidad de identidades en grupos y sociedades que componen la humanidad. La diversidad cultural es una fuente de intercambio, innovación y creatividad, y es tan necesaria para la humanidad como la diversidad biológica lo es para los organismos vivos. En este sentido, constituye patrimonio común de la humanidad y se debe reconocer y consolidar en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Alsina (1997) destaca que, en el contexto de una clase multicultural el alumnado aprende unos de otros sobre sus diferentes culturas y lenguas, enriqueciendo su comprensión del mundo y su capacidad para comunicarse; por lo que es crucial tener en cuenta cómo los niños utilizan diferentes códigos y canales de comunicación para interactuar entre sí. Además, de propiciar el cambio a una escuela intercultural en la que

las distintas culturas existentes en el centro se relacionen entre ellas dando lugar a la intercomunicación cultural.

Como planteó Alsina (1997), en la actualidad existe una gran confusión sobre el significado de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, lo que genera equivocaciones en uso de ambos términos. De esta manera, es fundamental que seamos juiciosos con el alcance de estos conceptos, pues su correcta utilización puede contribuir a formar nuevas generaciones de personas más justas, respetuosas y capaces de tomar decisiones por sí mismas.

El término multicultural describe la diversidad cultural y la convivencia de distintos grupos culturales diversos en una misma comunidad. Teniendo en cuenta a Aguado (1991), la expresión multicultural se refiere a la situación en la que una variedad de grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas coexisten en una sociedad, grupo o entidad social, sin importar la elección de su estilo de vida.

Dicho con palabras de Hidalgo (2005) “El término “multicultural” tal y como indica su prefijo “multi” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas” (p.78).

Empleando las palabras de García (2005)

El multiculturalismo surge como respuesta al <<asimilación>> (...) puesto que propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, el derecho a la diferencia y la valoración similar de todas las culturas, aunque desde una perspectiva estática y restringida del propio concepto de cultura (p.91).

Según este autor, es importante adoptar el término "intercultural" para lograr una educación más adecuada y acorde con los principios fundamentales de la enseñanza.

En Hidalgo (2005), la interculturalidad, va un paso más allá de la multiculturalidad, al integrar y apoyar la diversidad cultural en la que se encuentra.

En referencia a Buendía (1992), Quintana (1992), Jordan (1996), Del Arco (1998):

El término interculturalidad implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y, por consiguiente, el reconocimiento

y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad (p, 78).

Michael y Thompson (1995) contempla la interculturalidad como un enfoque que fomente la diversidad cultural, mediante la comprensión y la valoración de las diferencias entre culturas. Se plantea como una filosofía que busca asegurar la inclusión plena de todos los ciudadanos y la eliminación de obstáculos culturales, mientras se promueve la apreciación y el disfrute de las contribuciones culturales en la vida cotidiana.

Por lo que, cómo asegura Ortega y Mínguez (2001, citado en Álvarez y Batanaz, 2007):

La educación intercultural no pretende sólo el respeto a la cultura del otro diferente, sino el reconocimiento concreto de su dignidad y de mi responsabilidad hacia él, quien con su sola presencia demanda de mí una respuesta, no sólo de comprensión intelectual de su cultura, sino de acogida de su persona en su situación concreta de diferente cultura (p.66).

López (1997, citado en Serrano, 2009) expresa que la educación intercultural implica reconsiderar la significación del valor de la diversidad en términos de justicia, igualdad y libertad, además de comprometerse manera constante con las culturas minoritarias.

A su vez Morales (2000, como se cita en García, 2005) sostiene que:

El objetivo de la educación intercultural es proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para su relación con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tienen oportunidades varias de comunicación y cooperación, tan necesarias hoy en la convivencia diaria” (p. 9)

Por conclusión, se ha de recalcar la diferencia abismal en la que se encuentran ambos conceptos, entendiendo a la multiculturalidad cómo una coexistencia de múltiples grupos con diferentes culturas en un mismo espacio; en contraposición, en la interculturalidad esta coexistencia de personas con distintas razas, religiones y lenguas en un mismo ambiente, se basa en la tolerancia y la igualdad, desde un enfoque específico especialmente en la cohesión y el enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas, en el que se respetan las diferencias y se contribuyen aspectos culturales para el beneficio de la sociedad.

3. MARCO METODOLÓGICO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.1. HOJA DE RUTA

A continuación, se expone un resumen de las acciones más relevantes llevadas a cabo a lo largo del Trabajo de Fin de Grado, para ver el desarrollo de este, véanse **anexo I**.

En primera instancia se propuso indagar en una práctica educativa innovadora la “Entrada Amable”, un concepto que alude un tipo de organización de la entrada en el aula, durante el primer cuarto de hora, destinado para realizar juegos y/o actividades con las que relajarse y motivar al alumnado.

Posteriormente, se cambió el tema del Trabajo de Fin de Grado enfocándolo hacia la creación de una propuesta didáctica educativa para alumnado de nuevo ingreso en la escuela de un entorno multicultural, considerando el periodo de adaptación. De esta manera la primera gran búsqueda se centró en la recogida de información acerca de la etapa educativa del 1º curso del segundo ciclo de Educación Infantil, las dimensiones de los niños y niñas de 3 años, el periodo de adaptación, la diversidad cultural y el autoconcepto. Siguiendo estas líneas generales, se estableció el fundamento teórico citando en normas APA y reflejado en las referencias bibliográficas, que destaca los rasgos más relevantes de este periodo educativo, prestando especial atención al proceso de adaptación en un contexto pluricultural.

Acto seguido, se conformaron los objetivos generales y específicos, que ayudaron a dar forma a la justificación e introducción del presente trabajo; y tras ello, la selección de competencias y objetivos del grado de Educación Infantil.

Seguidamente, en el marco metodológico, se expone la hoja de ruta y se contextualiza una población y muestra real de un colegio multicultural sobre la que se planifica la propuesta didáctica educativa, que se desarrolla más adelante, con sus respectivas actividades, metodología, objetivos, competencias, saberes básicos y evaluación.

Por último, se realizan las conclusiones, limitaciones y posibles líneas futuras del Trabajo de Fin de Grado y el resumen del mismo.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN

La población a la que va dirigida esta propuesta didáctica educativa es el alumnado de nuevo ingreso al contexto educativo, con 3 años de edad y sus respectivas familias en un centro multicultural.

La muestra se compone por 17 individuos, nacidos en el año 2019 que acaban de introducirse en el contexto escolar con pluralidad de procedencias familiares. En lo que se refiere a la diversidad del alumnado, se debe tener en cuenta el contexto escolar definido en el que hay gran variedad de procedencias familiares, lo que conlleva en la mayor parte de los casos un desconocimiento del castellano por parte del alumnado, debido a que sus lenguas paternas y maternas son distintas, creando una gran diversidad multicultural y plurilingüe en el grupo clase. Por añadidura, no todos han ido a escuela infantil lo que hace variar aún más la diversidad de niveles madurativos y etapas del desarrollo del grupo.

Con estas características, es indispensable la intervención de una especialista de Audición y Lenguaje con el grupo con el fin de ayudar al alumnado en la adquisición y promoción de la lengua castellana. Dos alumnos se han diagnosticado desde Atención Temprana por Audición y Lenguaje, por lo que requerirán de especialistas de apoyo educativo a tiempo completo y profesionales que adapten sus aprendizajes; para ello el profesional de Pedagogía Terapéutica conjunto con el profesional de orientación tendrán que valorar cómo realizar estas adaptaciones.

Desde otra perspectiva cabe señalar la gran diferencia de etapas y ritmos de aprendizaje que hay en el aula, por lo que favorece al aprendizaje emplear actividades multinivel que permitan estar al alumnado juntos aprendiendo en consonancia a su desarrollo. Estas actividades fomentan la autoestima ya que todos están desempeñando una actividad individualizada con diferentes grados de dificultad, reajustando lo que cada uno puede hacer y al mismo tiempo genera estabilidad emocional en el alumnado, puesto que todos trabajan en pequeños grupos mejorando y aprendiendo de manera colaborativa.

La propuesta de intervención educativa contiene diversas actividades coordinadas y diseñadas para aplicarse en el período de adaptación, tras la previa superación del proceso en los primeros meses.

3.3. METODOLOGÍA

Al investigar y entender las complicaciones añadidas de la etapa educativa en el periodo de adaptación y las diversidades del alumnado, se realizó una introspección llegando a la conclusión de que es buena opción comenzar el aprendizaje en torno al área de conocimiento en armonía, implementando los saberes básicos relacionados con el conocimiento de su cuerpo, de sí mismos y de los demás; sin olvidarnos las otras dos áreas, comunicación y representación de la realidad y descubrimiento y exploración del entorno, puesto que para conseguir una adecuación de los contenidos necesitamos realizar una práctica educativa que se base en todas las áreas y las combine globalmente para proponer situaciones de aprendizaje óptimas en el alumnado del aula.

La metodología se sustenta en una práctica activa y participativa, en un clima cálido y acogedor que permita el desarrollo de todas y cada una de las capacidades del alumnado. El docente será el encargado de planificar su actuación y de establecer con cada niño o niña una relación personal transmitiendo confianza y seguridad. El alumnado será el agente principal del proceso enseñanza-aprendizaje y por ende su principal protagonista, pero no el único, porque para un correcto trabajo metodológico, se necesita la participación de todas las partes.

Teniendo en cuenta la realidad educativa y el proceso de adaptación propio de la etapa, y con necesidad imperante de crear aprendizajes manipulativos con fines propios al conocimiento de los saberes básicos comprendidos en las partes de la cara de manera lúdica, proporcionan diversas sensaciones con las actividades; lo cual debe realizarse varias veces, repetirse, hacer y deshacer para favorecer la acomodación de los nuevos conocimientos. También es importante señalar el fomento y desarrollo de la atención, los hábitos y estrategias de socialización amables y comunicativas.

En estas edades es indispensable que el aprendizaje se de en el juego, a través de la manipulación o investigación de ensayo-error; siempre y cuando se preste atención al material se podrá seguir usando, pero si no, hay que renovarlo partiendo de sus intereses y comprobar que sea llamativo, ya que es una etapa de constante cambio y transformación.

El espacio y el tiempo de la escuela poseen un carácter educativo al contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello debe estar planificado y usarse cuidadosamente teniendo en cuenta las características y limitaciones de los niños. En cada

caso se planifica como se agrupa a los alumnos, la distribución del aula, tareas, etc. La agrupación de los alumnos variará según la actividad propuesta: gran grupo, pequeño grupo, individualmente o por parejas, esencialmente. Los espacios tendrán diferentes usos; el espacio se puede dividir en rincones y/o talleres, murales, utilizar los pasillos, el patio, etc. En cuanto a los recursos materiales deben ser variados, útiles, adaptados a los alumnos, seleccionados estableciendo criterios adecuados al nivel y característica de cada alumno y alumna.

3.4. COMPETENCIAS Y SABERES BÁSICOS CURRICULARES

Tomando como guía el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se exponen las competencias y saberes básicos curriculares en las que se sustenta la programación didáctica.

3.4.1. COMPETENCIAS

- Competencia en **conciencia y expresión culturales**: En el Real Decreto 95 (2022)

Para que los niños y las niñas construyan y enriquezcan su identidad, se fomenta la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Asimismo, se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas. (p. 14572).

- Competencia **plurilingüe**: Durante esta fase inicial, los niños y niñas comienzan a interactuar con lenguas y culturas diferentes a la que conocen, fomentando actitudes de respeto y valoración hacia la diversidad cultural y lingüística, impulsando el diálogo y la convivencia democrática (p. 14571).

- Competencia en **comunicación lingüística**: Potenciar intercambios respetuosos de comunicación con niños, niñas y personas adultas, los cuales proporcionan una intencionalidad y contenidos progresivamente más elaborados, basados en conocimientos, destrezas y actitudes adquiridas. Como resultado, los niños y niñas tienen la capacidad de expresarse con mayor complejidad y corrección sobre sus propias necesidades, vivencias, emociones y sentimientos, así como los de los demás. En esta

etapa, la oralidad juega un papel fundamental, ya que es el principal instrumento de comunicación, expresión y regulación de la conducta. Es la herramienta principal que permite a los niños y niñas disfrutar de su primer acercamiento a la cultura literaria, a través de rimas, retahílas, adivinanzas y cuentos, enriqueciendo su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto hacia la diversidad (p. 14571).

3.4.2. SABERES BÁSICOS

Área 1. Conocimiento en Armonía

A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.

- Imagen global y segmentaria del cuerpo: características individuales y percepción de los cambios físicos.
- Autoimagen positiva y ajustada ante los demás.
- Identificación y respeto de las diferencias.
- Los sentidos y sus funciones. El cuerpo y el entorno.
- Implicaciones de la discapacidad sensorial o física en la vida cotidiana.
- Dominio activo del tono y la postura en función de las características de los objetos, acciones y situaciones.
- El juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje.

D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.

- La diversidad familiar.
- La familia y la incorporación a la escuela
- Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros.
- La amistad como elemento protector, de prevención de la violencia y de desarrollo de la cultura de la paz.
- Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones. Estereotipos y prejuicios.

Área 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno

A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.

- Cuantificadores básicos contextualizados.
- Funcionalidad de los números en la vida cotidiana.

- Situaciones en las que se hace necesario medir.
- Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento.

Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad

A. Intención e interacción comunicativas.

- Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal.
- Comunicación interpersonal: empatía y asertividad.
- Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.

B. Las lenguas y sus hablantes.

- Repertorio lingüístico individual.
- La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades o intereses.
- Aproximación a la lengua extranjera. Elementos para una comunicación funcional básica.

3.5. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención educativa está diseñada para implementarse en el primer trimestre escolar, tras la adaptación al centro, al grupo clase y tratar temas esenciales, hábitos, rutinas, aspectos atenciones, etc.

Tabla 1: Temporalización de la propuesta de intervención

ACTIVIDADES	¿Qué tenemos en la cara?	Dado: partes de la cara	El sentido del gusto	DURANTE LA SEMANA “Entrada amable” con propuestas de actividades 1. Pelos divertidos 2. Limpiar dientes 3. Crear caras 4. Autorretrato.	Puzle: Mi cara	Buscar partes de la cara
	Creamos caras	La boca: Labios, lengua y dientes. El gusto.	La oreja y el sentido del oído.		El ojo y la vista	

Fuente: Elaboración propia

3.6. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

3.6.1. ENTRADA AMABLE

Este tipo de entrada se realiza tras haber presentado y enseñado al alumnado previamente el uso y objetivo de las actividades, de tal forma que puedan realizar las propuestas sin la necesidad de tutorizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, al entrar al aula el alumnado tiene diferentes actividades con las que experimentar y divertirse mientras el profesorado ayuda y soluciona los conflictos de la entrada al aula. También motiva al alumnado a prepararse para la jornada lectiva, al ser necesario dejar las pertenencias personales y ponerse la bata para poder entrar en las propuestas del aula.

Para realizar la entrada amable el profesorado debe preparar el aula antes de la llegada del alumnado a esta, de manera que se creen cuatro espacios o rincones en los que se presentan las diferentes propuestas de actividades; 1. Pelos divertidos, 2. Crear caras, 3. Limpiar dientes, 4. Autorretrato, con un número limitado de participantes, para que todo el alumnado realice todas las actividades y rote por los diferentes espacios (véase **Anexo II**).

3.6.2. ACTIVIDADES

Las actividades están planteadas para realizarse a primera hora de la mañana, tras la “entrada amable” y la asamblea. Como recuso musical y lingüístico se ha pensado y creado esta canción para enseñar al alumnado mediante recopilaciones de canciones escuchadas y encontradas, con la idea de adaptarla específicamente a la asimilación de los conceptos de las actividades (cantar la canción acompañada de gestos, para diferenciar con las partes de la cara para que simplifiquen el aprendizaje de la canción). CANCIÓN:

 Mi carita redondita tiene pelo por aquí.

 Más abajo mi boquita, luego sigue mi nariz.

 Por arriba mis ojitos se abren y cierran así; y una oreja a cada lado para escucharte a ti.

La primera actividad, se ha diseñado para realizar una primera evaluación de los conocimientos previos del alumnado en referencia a las partes de la cara. La actividad se llevará a cabo en gran grupo y se presentarán unos personajes sin caras para que entre ellos averigüen las partes de la cara (véase **Anexo, III**, Tabla 2). La segunda actividad trata de recapitular los aprendizajes previos de los alumnos, ayudándoles a crear caras

con los materiales expuestos en la primera actividad y guiándoles con un espejo para que puedan realizar la composición de manera autónoma en su aprendizaje a través de la observación (véase **Anexo, III**, Tabla 3).

En la tercera actividad, se dispone el aula por rincones y en uno de ellos, por parejas, cada alumno y alumna pegan en una plantilla, las piezas del puzle creado con una fotografía de su cara. Esta actividad soporta muchos grados de niveles, que se pueden modelar en función del grado de conocimiento individual del alumnado, recortando la foto para hacer un puzle de mayor o menor dificultad (véase **Anexo, III**, Tabla 4). La cuarta actividad, se puede hacer en cualquier espacio, en ella se presentan las partes de la cara de manera creativa y se juega a su reconocimiento con ayuda de un dado (véase **Anexo, III**, Tabla 5).

En la quinta actividad, los participantes experimentan con la actividad de pelos creativos, realizando con plastilina diferentes peinados y cejas, además de poner ojos, nariz y boca a los rostros (véase **Anexo, III**, Tabla 6).

La sexta y séptima actividad serán acerca de la boca y el sentido del gusto, por lo que es imprescindible conocer bien al alumnado en sus intolerancias y alergias. En una actividad se aprenderá acerca de la boca y sus partes, haciendo especial hincapié en la higiene bucodental. En la otra actividad, se experimenta con el sentido del gusto, con los sabores en contraposición, dulce y salado (véase **Anexo, III**, Tabla 7 y 8). La octava actividad se debe realizar en un entorno nuevo para el alumnado, en esta se trabajará el ojo y el sentido de la vista (véase **Anexo, III**, Tabla 9). En la novena actividad, se hace uso de las TIC para aprender sobre el sentido del oído y su relación con la oreja (véase **Anexo, III**, Tabla 10).

La última actividad puede ayudar en la evaluación de los conceptos trabajados, con ella se pretende motivar al alumnado a buscar las partes de la cara en un rostro escondido en una bandeja sensorial con arena sobre una pizarra de luz. (véase **Anexo, III**, Tabla 11).

3.6.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será continua, global y formativa. La técnica central de recogida de información en el proceso de evaluación se producirá a través de la observación directa y sistemática, con ayuda de rúbricas e ítems a desarrollar en cada actividad y una tabla final que recoge la evaluación que recoge los grados de adquisición de los saberes básicos

(véase **Anexo, IV**). Tiene un carácter regulador, ya que se debe tener información continuada sobre los aprendizajes adquiridos y el ritmo de la evolución del niño y de la niña. La evaluación del aprendizaje del alumno será gracias a los y/o las tutores/as correspondientes a cada clase y la valoración del proceso de aprendizaje de los niños y de las niñas se expresa en términos cualitativos.

Con el fin de medir la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje, se hace uso de la evaluación, una herramienta que busca verificar el cumplimiento de los objetivos establecidos. Para lograr una evaluación precisa y detallada, se emplean tres tipos diferentes en momentos específicos del aprendizaje, que trabajan en conjunto de manera complementaria para reducir al mínimo los errores

Evaluación inicial: Para detectar las necesidades que tienen cada alumno y alumna es esencial, hay que hacer un análisis previo del contexto para saber el grado de conocimiento sobre el tema expuesto. Esto se hará en las primeras sesiones gracias a los materiales y actividades.

Evaluación continua: Se seguirá el proceso del alumnado detectando las dificultades, los logros o los progresos que el alumnado puede presentar y recogerse información sobre los niños y niñas; utilizando un cuaderno de campo donde anotar la información, ya que permite reflejar el trabajo diario de las actividades que se vayan realizando durante las clases.

Gran parte de las sesiones cuentan con mucha variedad de producciones, por lo que la evaluación final de estas será importante. Varias sesiones comienzan con una pequeña reunión en la que hacemos preguntas relacionadas con sesiones anteriores para ver qué conocen sobre el nuevo tema, pero a la vez su capacidad para asociarla con lo ya visto, razonar y llegar a sus propias conclusiones.

En consonancia con el currículum actual (Real Decreto 95/2022) que regula la Educación Infantil, partiendo de la programación y los mínimos establecidos en este, la evaluación en Educación Infantil parte de una reflexión en la que se expone con detalle cómo es, está o se siente el alumno dentro del colegio tanto a nivel de aprendizajes como de relaciones entre iguales y con los docentes, espacios, rutinas, autonomía... Además de recalcar qué actividades han gustado más y cuáles son sus puntos fuertes y débiles, para ello podemos hacer uso del análisis DAFO. También es imprescindible observar el proceso completo y no solo el momento de evaluación, de conseguido o en proceso;

aunque como docentes lo sepamos y se pueda complementar o simplemente lo tengamos en cuenta a la hora de programar.

Al final del programa también debe evaluar a los docentes, para ver como transmiten la información, y si han conseguido que los alumnos adquieran los conocimientos establecidos, y poder transformar y mejorar todo aquello que no ha funcionado. Siendo su carácter principal es autocrítico para mejorar su funcionamiento.

Un instrumento con el que llevar a cabo el proceso de evaluación es el diario de evaluación, que contiene las estimaciones por valoraciones del docente sobre su trabajo y toma de decisión. Así se autoevaluará y tendrá la posibilidad de cambio y además de mejorar su destreza y la confianza en sí mismo. Asimismo, podrá comentar con sus compañeros las decisiones que ha tomado, si han funcionado o no, si han mejorado, o por el contrario necesitan una mejora.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. CONCLUSIONES GENERALES

En esta presente sección, se enfocan las conclusiones obtenidas tras finalizar el trabajo en su totalidad, las cuales están íntimamente ligadas tanto al marco teórico como a la parte de intervención propuesta. De la misma forma, se tienen presente en todo momento los objetivos establecidos al inicio del proyecto.

Realizar la planificación de esta propuesta de intervención didáctica educativa en un centro multicultural proporciona al alumnado una efectiva integración en el entorno educativo, además de potenciar en el periodo de adaptación el inicio al proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en el área de conocimiento en armonía, y relacionada con las otras áreas del currículo que regula la Educación Infantil. El objetivo principal de la propuesta es iniciar al alumnado en el conocimiento de sí mismo, impulsando el proceso de la creación de su identidad propia y el autoconcepto, desde un enfoque manipulativo y experimental, otorgando mucho poder al aprendizaje sensorial y significativo.

A través de la intervención propuesta se puede concluir que cada vez hay más diversidad lo que genera una gran multiculturalidad en las aulas. Esta es una de las muchas razones necesarias para poder planificar un periodo de adaptación antes de la

intervención educativa en el que se dé un acompañamiento individualizado a familias y al alumnado, conociendo de esta manera todos los aspectos que rodean a cada alumno y alumna; con la intención de asegurar la inclusión de las familias en la escuela, desde el inicio de la escolarización y respetar y acomodar las diferencias culturales, convirtiendo así el espacio educativo en un espacio intercultural.

Asimismo, se pretende dar respuesta a los conocimientos según las características de las etapas del alumnado y aplicar procedimientos propios a su desarrollo real en relación con las técnicas de enseñanza-aprendizaje. Al igual que planificar y escoger técnicas procedimentales en la resolución de conflictos educativos a través de la colaboración y cooperación, que incluyan una reflexión de índole social.

Con este Trabajo de Fin de Grado, también se pretende materializar una guía a modo de orientación para el desempeño de la función docente, a inducir una especialización que contribuya al proceso de adaptación, con el que ayudar a superar el conflicto interno del alumnado por la salida del entorno familiar, y que esto a su vez abogue por la interculturalidad, generando aprendizajes significativos a través de entornos armónicos. El desarrollo de habilidades, inteligencias y capacidades que se exponen con la intervención, está estrechamente ligada a la zona de desarrollo próxima del alumnado de 1º de Educación Infantil, siendo algunas de las actividades multinivel para poder adaptar las actividades a los diferentes grados de maduración; a más de prevenir el racismo, proporcionando actitudes de respeto ante las diferencias culturales y mostrar consideración a las diferencias. Por esta razón es necesario analizar el contexto para planificar la puesta en acción educativa del programa, elaborado con marcos individualizados a la realidad educativa.

De esta manera se anhela dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad cultural por medio de una propuesta didáctica que se inicia en el proceso de identidad propia en el primer contexto social del niño y niña fuera del seno familiar, en el que se razone el autoconcepto personal y se instauren una serie de valores cívicos para aprender a convivir; proporcionando a su vez un enriquecimiento de carácter cultural, social y lingüístico.

4.2. LIMITACIONES Y POSIBLES LÍNEAS FUTURAS

La limitación más trascendental del Trabajo de Fin de Grado es la de llevar a cabo la propuesta didáctica, en un entorno multicultural, tras el primer mes del periodo de adaptación en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Aunque se realiza con intención de llevarlo a cabo en un contexto real, me he encontrado con la limitación de no poder asistir en las practicas al periodo de adaptación, sin poder aplicar esta programación didáctica educativa para el alumnado de 3 años que acaba de comenzar el curso escolar de 1º de infantil en el segundo ciclo.

Para la ampliación del marco teórico, una posible línea futura está relacionada con la búsqueda de estudios académicos que hayan obtenido resultados reales en las aulas. Aunque bien es cierto que cada alumno y alumna tiene su propia esencia y personalidad, también comparten ciertas características y necesidades primarias que se pueden tener en cuenta como generales, reproduciendo patrones similares en aspectos comportamentales.

Por último, ligado al desarrollo de la intervención educativa propuesta, se puede indagar en otras líneas de investigación con el proyecto “Angélica Dass, Mi color carne”. Gracias a la observación detallada conseguida con la planificación de la propuesta, puede que entre el alumnado se dé la observación de las diferencias entre los individuos y muestren interés en conocer las diferentes tonalidades de la piel. Es necesario que partamos de sus intereses y conozcamos sus ideas previas, hipótesis y conjeturas para posteriormente poder realizar el proyecto bajo unos objetivos y contenidos reales contextualizados al grupo clase.

Angélica es una fotógrafa actual que ha creado el proyecto *humanæ*, una colección de retratos que revelan la diversidad del ser humano, en el que quiere conseguir desmentir la falsa creencia de que el color carne representa un solo color. Para ello ha tomado muestras de fotografías de rostros de todos los continentes y rincones del mundo, y cogiendo un cuadradito llamado pixel de cada nariz ha tomado la referencia del color en función de la paleta de colores Pantone, una eminencia de las Artes Gráficas en relación a la comunicación del color. De esta forma obtiene las tonalidades de la piel con el objetivo de retratar la singularidad y la diversidad humana a través del color de la piel y demostrar que los verdaderos colores de la humanidad no se pueden usar etiquetas de

“negros”, "blancos" o “amarillos”, cuestionando las contradicciones y los estereotipos relacionados con la raza.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, M. R. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, (36), 11-21.
<https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28020>.
- Álvarez Castillo, J. L., y Batanaz Palomares, L. (2007). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Biblioteca nueva.
- Álvarez Romero, M., y Jurado Ponce, C. (2018). *MF1032_3: Desarrollo socioafectivo e intervención con familias*. IC Editorial
- Amezcuca, J. A., y Pichardo, M.C. (2004). Autoconcepto y construcción personal en la educación personal. En M. V. Trianes, y J. A. Gallardo (Coords.) *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares* (pp. 181-192). Pirámide
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 9-30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>
- Ardanaz García, T. (2009). El periodo de adaptación al centro infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (15).
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/TAMARA_ARDANAZ_2.pdf
- Arnáiz Sánchez, P., y Escarbajal Frutos, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. (pp. 83-106). Ediciones Universidad de Salamanca
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131097/Reflexiones_sobre_cultura%20C_identidad_y_r.pdf?sequence=1
- Azcona, J. (1993). Etnia, en Ángel Aguirre Baztán (coord.) *Diccionario temático de antropología*. Boixareu.
- Bernal Rodríguez, S. G., Pereira Alba, O. L., y Rodríguez Jiménez, G. E. (2018). *Comunicación humana interpersonal: una mirada sistémica*. Ibero.

- Bloom, L., y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.7916/D8QZ2GQ5>
- Bolaños, G. (1986). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. Universidad Estatal a Distancia.
- Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, Trans.). Paidós.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño* (R. Premat, trans). Paidós.
- Buendía, L. (1996). “Formación de los profesores para una escuela intercultural”. En *Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: Marginación y educación intercultural*.
- Cabello, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*, (11), 178-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629180>
- Calvet, L. J. (2001). (20 y 21 de marzo de 2001). *Identidades y plurilingüismo*. Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización. Actas del Coloquio Internacional, 93-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3022783>
- Cárdenas Páez, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de educación*, (60), 71-91. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>
- Carrillo Siles, B. (2009). La personalidad infantil. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (15). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/BEATRIZ_CARRILLO_1.pdf
- Cartié Viñales, L. (2022). *Propuesta de intervención educativa en base a la educación intercultural en Educación Infantil*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57129/TFG-L3334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casanova, A. (2019). El periodo de adaptación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, (104), 394 - 398. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850376.pdf>

- Castilla Pérez, M. F. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf?sequence=1>
- Cavali-Sforza, L., Menozzi, P., y Piazza, A. (1995) *The History and Geography of Human Genes*. Princenton University Press.
- Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso* (E. Bustos Guadaño, trans). Alianza. https://proletarios.org/books/Chomsky-El_Conocimiento_Del_Lenguaje.pdf
- Collaguazo Guevara, V. X. (2022). *Enfoque pedagógico sociocultural de Vygotsky y las relaciones interpersonales*. [Trabajo Final de Licenciatura, Universidad Central de Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/28578/1/UCE-FIL-COLLAGUAZO%20VANESSA.pdf>
- Conde, M. (1982). El periodo de adaptación en la escuela infantil. *Cuadernos de pedagogía*, (89), 64 – 67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8408772>
- Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G., y Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento – lenguaje. *Revista Conrado*, 14(61), 155-160. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n61/rc246118.pdf>
- Cupacán Guajala, G. E., y Jiménez Pillajo, A. E. (2021). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la infancia de 3 a 5 años, de acuerdo a la teoría de Lev Vygotsky* [Trabajo Fin de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/22862/1/T-UCE-0010-FIL-1124.pdf>
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XXII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- D' Lobera Pérez-Mínguez, M. R. (2004). Inmigración, diversidad, integración exclusión: concepto clave para el trabajo con la población inmigrante. *Estudio de juventud*. (66), 11-21. <http://www.injuve.es/sites/default/files/66CAP1.pdf>

- D'Angelo, E., y Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Revista Investigación en la Escuela*, (33), 79-88. <https://idus.us.es/handle/11441/59831>
- Dass, A. (22 de noviembre de 2020) Humanae. Angélica Dass <https://angelicadass.com/es/fotografia/humanae/>
- Del Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Edicions Universitat de Lleida.
- Díaz, R. (2019). *Conocimientos, actitudes y prácticas sobre el uso de redes sociales digitales y su rol frente a la salud y socialización de los estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el período Septiembre-Noviembre 2018*. [Trabajo Final de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/16236/TRABAJO%20DE%20TITULACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elxepuru, I., y Garma, A. M. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Edebé.
- Farreny Terrado, M. T., y Román Sánchez, G. (1997) *El descubrimiento de sí mismo. Actividades y juegos motrices en la escuela infantil (2º ciclo)*. Graó.
- Fernández Zabala, A., y Goñi Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317001>
- Flórez Ochoa, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 15-26. <https://doi.org/10.19052/ap.2328>
- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (19). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/ANA_GALLEGO.pdf
- García Llamas, J. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, (336), 89-109. http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_06.pdf
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional* (D. González y M. Zahonero, Trans). Kairós

- Gómez García, P. (1998). Las ilusiones de la 'identidad'. La etnia como pseudoconcepto. *Gazeta de Antropología*, (14). DOI: [10.30827/Digibug.7550](https://doi.org/10.30827/Digibug.7550)
- González Hernández, D. (2011). El público y sus problemas. John Dewey en los estudios de comunicación. *Razón Y palabra*, (75). http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/21_Hernandez_M75.pdf
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Universidad de Navarra.
- González, S. L. (2009). ¿Por qué es necesario el período de adaptación en la educación infantil? *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (15). <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/08/%C2%BFPor-qu%C3%A9-el-perido-de-adaptaci%C3%B3n.pdf>
- Grasso, A., Barrón Cortés, A., García Márquez, C., Bringas González, E., Aguilar Cortes, L., D' Andonaegui Raudales, M., Dávila Sosa, M. y Albarrán Acuña, R. (2011). *Educación Física en Educación Básica: Actualidad Didáctica y Formación Continua de Docentes*. Cuauhtémoc, México: Dirección General de Desarrollo Curricular SEP
- Gratitot Alphantery, H., y Zazzo, R. (1980). *Tratado de psicología del niño 5: la formación de la personalidad*. Morata.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*. <http://pedagogia.fcep.urv.es/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general* (J. M. Pujol y J. Cabanes, Trans; 1ª ed.). Seix Barral <https://lenguajesartisticos1.files.wordpress.com/2012/03/jacobson-roman-ensayos-de-linguistica-general.pdf>
- Jiménez Rodríguez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje en A. Muñoz García (coord.). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. (105-106). Pirámide.
- José Gómez, F. S. (2016). La Comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6. <https://www.redalyc.org/pdf/3759/375949531002.pdf>

- Kamii, C., y López, P. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Journal for the study of education and Development. Infancia y aprendizaje*, 5(18), 3-32.
- Linares, A. R. (2007). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. Universidad Autónoma de Barcelona. http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf, 29
- López Bermúdez, M. M. (2021). *Fortalecimiento de la autonomía infantil, a través de los centros de interés de Decroly, con la participación de la familia de los niños y niñas de transición 1 de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Caldas, Antioquia*. [Trabajo Final de Licenciatura, Corporación Universitaria Unilasallista]. <http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/3183/1/20172165%20.pdf>
- López López, A. (2014). *Propuesta de intervención intercultural en el aula de Educación Primaria: viajando por el mundo*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5895/TFG-B.554.pdf?sequence=1>
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263- 278. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Maldonado, R., Bastidas Amador, G., y Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento – lenguaje. *Revista Conrado*, 14(61), 155-160. [ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA RELACIÓN PENSAMIENTO - LENGUAJE \(sld.cu\)](http://www.sld.cu/revista-conrado/ver/1461-155-160-ALGUNAS-CONSIDERACIONES-SOBRE-LA-RELACION-PENSAMIENTO-LENGUAJE)
- Malrieu, P. (1980). *La formación de la personalidad*. En H. Gratiot Alphandery y R. Zazzo (Dir.). *Tratado de Psicología del Niño*, 5. Morata.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Mesonero, A. (1994). *Psicología de la educación psicomotriz*. Universidad de Oviedo.
- Michael, Steve O., y Thompson, María D. (1995). Multiculturalism in higher education: transcending the familiar zone. *Journal of higher education management*, 11 (1), 31-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ518195>

- Morán, M. C., Fínez, M. J., y Fernández-Abascal, E. G. (2017). Sobre la felicidad y su relación con tipos y rasgos de personalidad. *Clínica y salud*, 28(2), 59- 63. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.003>
- Moreno, I. (1991) «Identidades y rituales. Estudio introductorio», *Antropología de los pueblos de España*. (601-636). Taurus
- Niño Rojas, V. (2011). *Competencias en la comunicación hacia las prácticas del discurso*. (3ª ed.). ECOE.
- Núñez Patiño, K., y Alba Villalobos, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 105-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701005>
- Ocaña Villuendas, L., y Martín Rodríguez, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Paraninfo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)*. <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity#:~:text=Nadie%20puede%20invocar%20la%20diversidad,ni%20para%20limitar%20su%20alcance.&text=Los%20derechos%20culturales%20son%20parte,son%20universales%2C%20indisociables%20e%20interdependientes>
- Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05>
- Pérez Hernández, J. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. *Revista vinculando*. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html
- Pérez-Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Psicopedagogía*, 3(2), 161-177. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v3i2.3757>

- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia del niño* (L. Fernández Cancela, Trans). Aguilar.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño* (N. Vidal, Trans.). Martínez Roca.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño* (V. Valls y Anglés, trans). Morata.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Piaget J. (Prologo Carretero, M.), (2005). *Inteligencia y afectividad*. Aique. (Trabajo original publicado en 1954)
- Quintana, J. M. (1992). Características de la educación multicultural. *Educación Multicultural e intercultural*. Impredisur.
- Ramos Campos, F. (1979). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Pablo del Río.
- Real Academia Española. *etnia* | *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/etnia>
- Real Decreto 95/2022, 1 de febrero de 2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Restrepo García, R. (2022). Internacionalización e interculturalidad e la educación superior: un encuentro humano y digno con la diversidad. *Revista Educación Y Sociedad*, 3(5), 2–8. <https://doi.org/10.53940/reys.v3i5.79>
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. INDE
- Roberto, M. D. (2018). *El desarrollo psicomotor (coordinación, lenguaje y motricidad) en niños de 5 años, de la ciudad de Paraná*. [Trabajo Fin de Licenciatura, Universidad Católica de Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/575/1/doc.pdf>
- Romero, E., Luengo, M. A., Gómez-Freguela, J.A., y Sobral, J. (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: El modelo de cinco Factores y los cinco alternativos. *Psicothema*, 14(1), 134–143. <http://www.psicothema.com/pdf/697.pdf>
- Sáez Sánchez, M. B., Gil Madrona, P., y Martínez López, M. (2021). Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en

- Educación Infantil. *Revista de educación*. (392), 177-203. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-392-483
- San Martín Pérez, J. A. (2011). La comunicación profesor-alumno. *Educación y Futuro*, (24), 27-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632842>
- Sánchez Sánchez, C. (2018). *La narración, según Bruner, en la formación de la identidad del yo en el niño*. [Trabajo Final de Grado, Centro de Enseñanza Superior Don Bosco]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191472/S%C3%A1nchez.pdf?sequence=1>
- Sánchez, M. y Ordóñez, M. J. (1997) La educación en la sociedad multicultural. *Papers*, 53, 139-148. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1899>
- Seelbach González, A. (2013). Definición de personalidad en M. E. Buendía López (Ed). *Teorías de la personalidad*. 9. Red Tercer Milenio. [https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias de la personalidad.pdf](https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias%20de%20la%20personalidad.pdf)
- Serrano Olmedo, R. (2008). Guía de conocimiento sobre educación intercultural I. *Revista Global Hoy*, 1(1), 1-9.
- Simkin, H., y Azzollini, S. (2015). Personalidad, autoestima y espiritualidad-religiosidad desde el modelo y la teoría de los cinco factores. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2),339–361. <https://doi.org/10.5872/psiencia/7.2.22>
- Simkin, H., y Azzollini, S. (2015). Personalidad, autoestima y espiritualidad-religiosidad desde el modelo y la teoría de los cinco factores. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2),339–361. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333141094002.pdf>
- Solórzano, C. F., y Virgen, F. J. M. (2014). Sobreprotección infantil y sus consecuencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/555>
- Soriano, R. L. (1999) *Los Derechos de las Minorías*. Mad.
- Sosa Fariña, J.A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 251-265. <http://hdl.handle.net/10486/4682>

- Tintaya Condori, P. (2019). Psicología y Personalidad. *Revista de Investigación Psicología*. (21), 115-134. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000100009&lng=es&tlng=es
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. John Murray.
- Uribe Pareja, I. D. (2010). Motricidad infantil y desarrollo humano. *Educación física y deporte*, 20(1), 91-95. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.3393>
- Utrilla Cedeño, Y. A. (2017). *Análisis de la pedagogía de Montessori: Un estudio de contraste con el método Tradicional*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/29764>
- Valarezo Encalada, C. M., Celi Rojas, S. Z., Rodríguez Guerrero, D. B., y Sánchez Gahona, V. C. (2020). Caracterización general y evolución de la personalidad en la primera infancia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 469-482. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.130>
- Valea Casado, S. (2013). *La comunicación no verbal y la expresión corporal de las emociones y los gestos en educación infantil*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4001>
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (M^a. M. Rotger, trans). Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Vygotsky, L.S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubelman (Ed.); (S. Furió, trans). Crítica. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>
- Zambrano, M. R. L., y Meza, A. K. T. (2022). Guía de actividades lúdicas para el desarrollo socioafectivo en estudiantes de inicial II: Una propuesta educativa. *Revista EDUCARE*, 26(Extraordinario mayo 2022), 531-550. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1644>

6. ANEXOS

Anexo I DIARIO DE TRABAJO CON EL DESARROLLO DE LAS REUNIONES

1º REUNIÓN

A la hora de comenzar con la tutoría del TFG con la tutora; se procede con una presentación en la que nos conocernos y presentarnos mutuamente, dando especial importancia a la formación profesional que nos une. Se explica una novedosa e innovadora práctica educativa la “Entrada Amable”; una organización metodológica amable puesta en práctica al inicio de la jornada escolar. Esta práctica se ha trabajado en varios colegios de Barcelona y Galicia principalmente, donde las innovaciones y metodologías activas, además de la puesta en marcha de escuelas activas-vivas, están en su mayor esplendor de desarrollo.

En el centro navarro donde se ha desempeñado la última estancia de prácticas de la universidad, he tenido la oportunidad de conocer en la práctica este tipo de Entrada Amable, en la que el alumnado entra en una clase con oportunidades de desarrollo cercanas a su nivel evolutivo y que ayudan a la acogida cálida y tranquila al infante por medio de esta práctica, la cual deja a cada alumno el tiempo necesario para que puedan seguir sus ritmos internos individuales dentro de un periodo de tiempo determinado que deja espacio para que la tutora/ docente tenga disponibilidad para atender con tiempo de calidad a cada uno de los alumnos del grupo.

Al haber comprendido y delimitado el tema principal del TFG, se comienza con la búsqueda de información y conocimientos que albergan la práctica de la “Entrada Amable” y en relación con esta, el periodo de adaptación y las características del alumnado de 3 años; entre otros. De manera que, para la siguiente reunión, se reúnan artículos, estudios u otros documentos que recojan conocimientos y aportaciones sobre estos temas.

2 ° REUNIÓN

Tras una búsqueda incesante de algún tipo de conocimiento válido a nivel científico y divulgativo para poder incluir estos temas en el marco teórico del Trabajo de Fin de Grado sobre la “Entrada Amable”, al ser una práctica tan innovadora, solo se encontraban propuestas de tipologías de diferentes entradas amables de diferentes maestras, con diferentes testimonios publicados en blogs, revistas, redes sociales... Además de en escuelas activas-vivas con metodologías humanistas e interpretativas y un único libro donde se explica superficialmente el desarrollo de esta práctica, aunque principalmente el libro contiene propuestas de diferentes entradas relajadas para la etapa educativa de Educación Infantil.

Dado que las fuentes de información que encontradas relacionadas con este tema no serían capaces de referenciar la idea del tema, se propusieron por dos alternativas; uno: realizar un estudio desplazándome a los colegios donde se realizan estas prácticas, o dos: realizar tutorías con las docentes que implementan estas prácticas en su día a día. Debido a la complejidad de este tema de estudio propiciado por la inexistencia de artículos, estudios, informes o documentos con relación a este tema y la necesidad de moverme de comunidad autónoma para poder entrevistar a estos colegios y docentes; tras exponer todo esto se llega a la conclusión de que este trabajo podría ser muy largo, costoso y necesitaríamos más tiempo del previsto, por lo que se decide cambiar el tema del trabajo.

Al barajar otras posibilidades en las que trabajar, se decidió dar especial importancia a la etapa educativa de 3 a 4 años, momento en el que el infante deja de ser un bebé para convertirse en un pequeño ser humano, con derechos, obligaciones, normas, autonomía, libertades, etc. destacando el periodo del desarrollo del autoconcepto y personalidad individual; sin olvidar que están en el final de la etapa del egocentrismo y van a iniciarse en un contexto meramente socializador. Con relación a esto el TFG abordará temas singulares relacionados estrechamente con esta etapa cómo el rasgo distintivo esencial de la etapa infantil; el periodo de adaptación. Además de abarcar los ámbitos de desarrollo más característicos del alumnado de 3 a 4 años, a nivel cognitivo, social, motor, moral... sin olvidar la diversidad real del contexto educativo y conocer la diversidad multicultural existente.

Con todas estas ideas principales, se constituye el marco teórico, desde el que quedan reflejadas las ideas más características de esta etapa escolar, dando especial trascendencia

al periodo de adaptación en un entorno multicultural, donde la lengua materna o paterna es diferente a la oficial del país.

3º REUNIÓN

En la tercera reunión se ha centrado el foco de atención en el desarrollo del marco teórico, resolviendo ciertas dudas sobre la normativa APA, las diferentes maneras de citar y sobre la forma correcta de redactar un marco teórico. También se ha procedido a reexaminar los contenidos del marco teórico y su reestructuración, a fin de cerciorarnos de contemplar todos los aspectos y conceptos necesarios y reales a la investigación.

Asimismo, se revisaron los objetivos para explicar y clarificar la teoría relacionada a la creación de la justificación del TFG; ya que considero que requiere cierta práctica de análisis y profundidad para realizar una buena investigación y tener claro el enfoque y delimitación del mismo. En cuanto a las competencias del grado de Educación Infantil, hemos estado revisando la guía de Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid y otras competencias cómo las que se muestran en la normativa que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil; y se ha dejado cómo tema pendiente para la próxima reunión.

A continuación, se repasa el marco metodológico, contextualizando la población y muestra del aula, las características del alumnado y el desarrollo del proyecto o propuesta didáctica planteada para el aula.

4º REUNIÓN

En el seguimiento del trabajo se han recorrido y comentado todos los apartados de este llegando a modificar y realizar cambios en el seguimiento del mismo para ayudarnos a contextualizar la estructura con la que se trabaja. En primera instancia se ha repasado la introducción y justificación, en la que hemos incidido en la importancia de los objetivos del trabajo. En cuanto a las competencias del grado de Educación Infantil, que quedaron pendientes la anterior reunión, se ha estado revisando la guía de Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid y otras competencias cómo las que se muestran en la normativa que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil; en las competencias generales del grado de Educación Infantil en la Universidad de

Valladolid, siendo este documento recogido por la tutora cerrando el primer apartado de los temas pendiente para la próxima reunión.

En el marco teórico se ha procedido a revisar que la estructura y los conceptos que tratan o intervienen de alguna manera en el desarrollo de la producción del Trabajo de Fin de Grado se expliquen y consoliden las visiones de grandes referentes pensadores de la educación. En este se han realizado cambios en cuestión a algunos conceptos que se han dictaminado clave en el trabajo referidos al apartado centrado en la atención a la diversidad, requiriendo de una agudeza visual y teórica para considerar todos los conceptos y temas clave del tema central, por lo que se ha propuesto recoger más información para poder argumentar y respaldar a los conceptos y teorías decisivas concluyentes de la atención a la diversidad.

En el marco metodológico del trabajo, se han resuelto varias dudas de contenido y estructuración del Trabajo de Fin de Grado, para cerciorarnos de cumplir con lo establecido en la guía general de la universidad que regula esta clase de trabajos. De acuerdo con esto, se han asistido y explicado las hipótesis del trabajo para entender el peso y magnitud del Trabajo de Fin de Grado; se ha dado paso al desarrollo de la metodología de la propuesta educativa didáctica y este dentro del trabajo final, con la idea de contextualizar la metodología propia. A causa de la no realización de la propuesta de intervención didáctica se omiten por ende los resultados y conclusiones dando paso al último apartado de la estructura del TFG, entendida cómo conclusiones o discusión; en la que se han delimitado las limitaciones y posibles líneas de mejora al igual que las conclusiones generales del proyecto.

Anexo II PROPUESTAS DE LA “ENTRADA AMABLE”

- **Creamos caras:** este espacio está habilitado con diferentes pelos y cejas de goma Eva y ojos, bocas, narices y orejas pintadas en piedras.



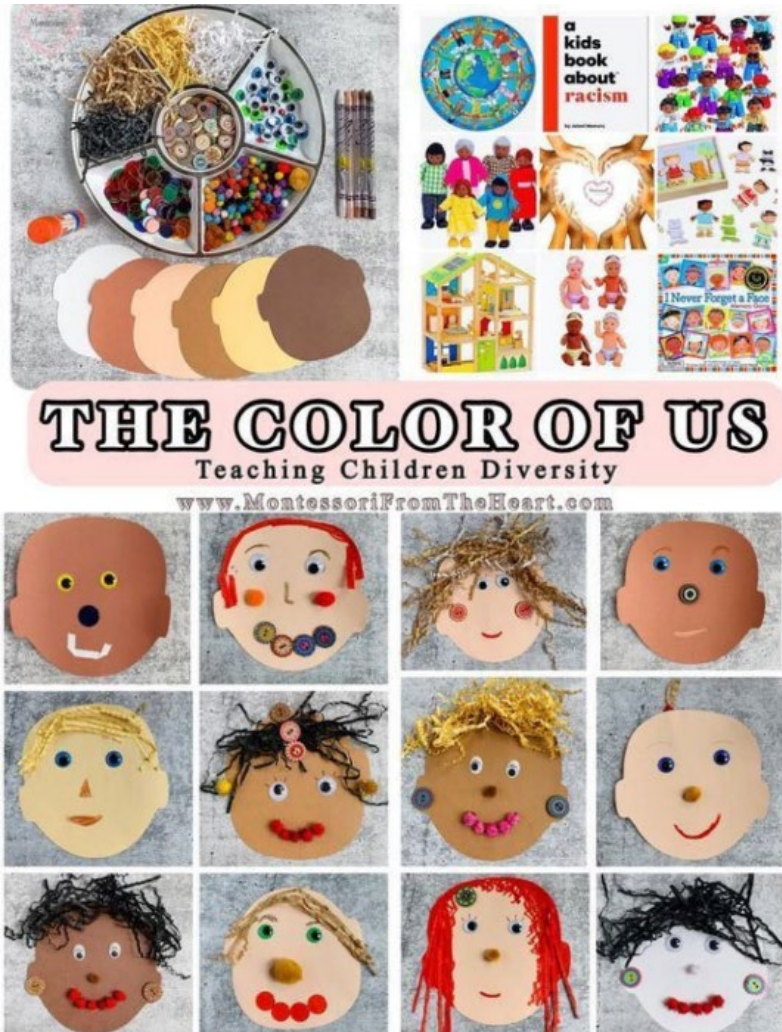
- **Pelos divertidos:** en esta propuesta se habilita la plantilla con los ojos, nariz y boca (opcionales, en función del nivel individual) para que se priorice en la creación del pelo a base de plastilina.



- **Limpiar dientes:** en este rincón se disponen diversas láminas plastificadas con bocas y dientes manchados con rotuladores simulando ser los restos de comida que se quedan tras comer, para que el alumnado los cepille, fomentando el hábito de lavarse los dientes, apoyado por la autonomía e higiene personal.



- **Autorretrato:** este es un espacio para observarnos y crear cada rostro de manera única, por lo que es aconsejable que sea 2 el número máximo de participantes. Estará provisto de un espejo en el que los participantes se puedan ver y frente a ellos se dispone una bandeja con diferentes materiales y objetos para conformar el rostro.



Fuente: Google imágenes

Anexo III DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Tabla 2: Sesión 1. Actividad de inicio.

¿QUÉ TENEMOS EN LA CARA?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el conocimiento de uno mismo. ● Iniciarse en el conocimiento de las facciones de la cara. ● Favorecer el interés por conocer las propias facciones y las de los compañeros. ● Estimular el desarrollo de habilidades como la memoria, la atención y la motricidad fina. ● Identificar y asociar los diferentes tipos de ojos, pelos, narices y bocas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 cartulinas de personajes sin rostro ● 6 peinados diferentes (3 largo- 3 corto) ● 6 ojos y 6 cejas (colores del pelo) ● 3 bocas (lengua- dientes) ● 3 narices ● 6 orejas
Temporalización	45 minutos
Desarrollo de la actividad	<p>Cartulinas con siluetas de caras sin poner, para identificar ideas previas del alumnado acerca de las partes de la cara.</p> <p>Tras la asamblea se presentan las siluetas de los rostros a los que le faltan las partes de la cara, planteando preguntas para descubrir los conocimientos previos sobre las partes de la cara. Mientras el alumnado nombra o señala se muestran las partes del rostro. Después en gran grupo ponen y quitan los ojos, nariz y boca, etc. Todo el alumnado, de dos en dos con las dos plantillas y las partes de la cara, componiendo y descomponiendo rostros. En el caso de que erren se les ayuda con un espejo para que se ayuden de su rostro para completar la cara.</p>
Evaluación	Al tratarse de una actividad cuyo principal objetivo es indagar en los conocimientos del alumnado acerca de las partes de la cara, qué nombres se saben y si saben situarlas correctamente en la cara.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Sesión 2. Actividad creamos caras

CREAMOS CARAS				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el conocimiento de uno mismo. ● Reconocer las partes de la cara. ● Completar la base de cara poniendo las partes correctamente. 			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 cartulinas de personajes sin rostro ● Partes recortadas 			
Temporalización	45 minutos			
Desarrollo de la actividad	<p>El alumnado tendrá la oportunidad de crear un rostro en las cartulinas propuestas con los elementos de la cara que quedan a su disposición.</p> <p>Los demás podrán mirar y observar cómo lo hacen los compañeros y compañeras. Es una actividad que al principio será más costosa por lo que el alumnado realizará esta actividad en parejas para poder ayudarse y guiarse entre compañeros/as favoreciendo el aprendizaje cooperativo y colaborativo.</p>			
Evaluación	Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad			
	ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO
	Se han desenvuelto con comodidad a la hora de formar caras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Han conseguido poner las partes correctamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han nombrado los elementos que han ido poniendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Sesión 3. Actividad puzle: mi cara

PUZLE: MI CARA				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el conocimiento de uno mismo. ● Reconocerse en los puzles. ● Completar el puzle de su cara poniendo las partes correctamente. 			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotografías de la cara de los niños recortadas por las partes de la cara (pelo-ojos-nariz-boca) ● Pegamento ● Folios ● Moldes para letras o pegatinas (su nombre) 			
Temporalización	45 minutos			
Desarrollo de la actividad	<p>Se organiza el aula en rincones de juego para que se pueda llevar al aula de manera individualizada con dos alumnos en el rincón de trabajo. En este trabajan 2 niños con la maestra, donde conforman el puzle y lo pegan completado en un folio.</p> <p>Debajo pueden poner el nombre con letras (estampar o pegar).</p>			
Evaluación	Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad			
	ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO
	Han conseguido realizar el puzle sin ayuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Se reconocen en las imágenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Han conseguido poner las partes correctamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han escrito su nombre correctamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: Sesión 4. Actividad dado con las partes de la cara.

DADO CON LAS PARTES DE LA CARA				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el conocimiento de las partes de la cara. ● Reconocer el nombre y/o significado de la imagen. 			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 cubo con estas partes de la cara en cada lado (pelo-boca-nariz-ojos-orejas-lengua) 			
Temporalización	20 minutos			
Desarrollo de la actividad	Se puede usar este recurso en la asamblea de manera que todo el alumnado tirará el dado por lo menos una vez y todos disfrutaremos al mismo tiempo del juego, señalando y nombrando la parte de la cara que muestre el dado.			
Evaluación	Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad			
	ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO
	Han tocado la parte que ha salido en el dado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Se reconocen las partes en la propia cara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han nombrado la parte verbalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6: Sesión 5. Actividad pelos divertidos

PELOS DIVERTIDOS				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar la motricidad fina. ● Reconocer el pelo. ● Crear las partes básicas de la cara y hacer el pelo. 			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Diversas fichas plastificadas de rostros con orejas de diferentes colores de piel ● Pequeños ojos, bocas y narices ● Plastilina ● Bol para la plastilina 			
Temporalización	15 minutos durante una semana			
Desarrollo de la actividad	Se puede usar este recurso en la entrada relajada de manera que todo el alumnado pueda pasar por esta actividad por lo menos una vez y todos podrán crear una cara y con diferentes técnicas crear personajes, diferentes peinados... y reforzar las partes de la cara y su colocación.			
Evaluación	Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad			
	ITEMS	SÍ	CASI TODO	NO
	Han conseguido diferenciar las partes de la cara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Han realizado pelos con la plastilina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Saben nombrar las partes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Sesión 6. Actividad la boca

LA BOCA				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el conocimiento de las partes de la boca (labios- dientes-lengua). ● Conocer el sentido del gusto (salado- dulce). ● Reconocer el nombre y/o significado de la imagen de la boca. ● Identificar en su cara su boca y los elementos dentro de esta. ● Fomentar el cuidado de la salud y hábitos saludables. 			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● 6 bocas impresas y plastificadas ● Rotuladores de colores para pintar las caries ● 6 cepillos de dientes y pasta ● Dos botecitos iguales con azúcar y sal ● Galletas saladas y dulces ● Cartulinas de diferentes colores para diferenciar A - S ● Ficha con las partes de la boca para pintar la lengua. 			
Temporalización	10 minutos			
Desarrollo de la actividad	<p>En la asamblea se explica la boca, sus partes (dientes, labios y lengua), las diferenciamos y reconocemos en nuestros cuerpos y sus características, gusto. En una actividad se usa la boca y el gusto para diferenciar salado y dulce, para ello echaré un poco de azúcar y sal y probarán los sabores, así identificamos los sabores y aprendemos que con la lengua y la boca despertamos nuestros sentidos. Después pintarán en la ficha de la boca la lengua, instrumento que han usado durante la actividad.</p> <p>En la otra actividad, tendrán que ser capaces de limpiar las caries de los dientes para que queden limpios, concienciando sobre el hábito de higiene personal. Para ello pintarán las caries con rotuladores y las limpiarán con unos cepillos de dientes y con pasta de dientes.</p>			
Evaluación	Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad			
	ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO
	Diferencia los dientes de la boca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se reconocen las partes en la propia cara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	Han nombrado la parte verbalmente			
--	-----------------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8: Sesión 7. Actividad el gusto

EL GUSTO				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el uso del gusto en el aprendizaje. ● Iniciarse en la discriminación del gusto salado y dulce través del gusto y la sal y azúcar. ● Reconocer el nombre y/o significado de la imagen. ● Identificar en su cara su boca y las partes. 			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 botes iguales con galletas similares dulces en uno, y saladas en el otro. ● Tarjetas con los objetos de los sabores ● Botellas con azúcar y sal 			
Temporalización	35 minutos			
Desarrollo de la actividad	<p>En esta actividad vamos a aprender con el sentido del gusto, fortaleciendo el reconocimiento de la parte de la boca a través de su uso y funcionalidad.</p> <p>Para ello se seleccionan las partes de la boca y una ficha de una boca con todas las partes para explicar y diferenciar entre todas la boca y su relación directa con el gusto. Después se recordará la actividad de discriminación entre la sal y azúcar y tras indagar en ello, se reparte una galleta a cada participante. Se guía con preguntas para saber si es dulce o salada y catalogarla. Se repite con la otra galleta y se hacen comparaciones.</p> <p>Para clarificar y evidenciar el sabor de las galletas se reparte a cada participante un poco de sal, y después un poco de azúcar para que recuerden el sabor y puedan hacer cambios si es necesario en la clasificación de las dos galletas con los diferentes sabores.</p> <p>Se puede repetir la actividad si quedan dudas e investigar en los gustos preferidos de nuestro alumnado, dando a elegir entre los dos sabores.</p>			
Evaluación	Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad			
	ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO

	Diferencia los sabores			
	Sabe asociar el sabor al objeto			
	Ha podido relacionar alguna tarjeta con el objeto saboreado			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9: Sesión 8. Actividad el ojo y el sentido de la vista.

EL OJO Y EL SENTIDO DE LA VISTA				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar la observación y atención de la mirada. ● Reconocer el color de la figura (dinosaurio). ● Identificar en su cara los ojos. ● Reconocer el sentido de la vista ● Relaciona la vista con los ojos. 			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● 30 dinosaurios escondidos en el aula de psicomotricidad ● 2 dinosaurios de muestra ● Prismáticos 			
Temporalización	40 minutos			
Desarrollo de la actividad	Iremos al aula de psicomotricidad donde nos encontraremos en la puerta con un dinosaurio que nos explicará que ha traído a algunas de sus crías (bebés) y se han perdido por la sala. Pedirá la colaboración del alumnado para encontrarlas, ofreciendo si necesitan los prismáticos. Los alumnos deberán encontrar los dinosaurios de todos los colores y dárselos a su mamá quién les agradecerá este gesto con un abrazo, palmada...			
Evaluación	Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad			
	ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO
	Ha encontrado algún dinosaurio			
	Se ha interesado en usar la vista para encontrar o buscar los dinosaurios			
	Han enfocado la mirada con los ojos hacia los objetos (prismáticos)			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10: Sesión 9. Actividad la oreja y el sentido del oído.

LA OREJA Y EL SENTIDO DEL OIDO																			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el uso de la escucha. ● Reconocer el nombre y/o significado de los sonidos. ● Identificar que las orejas nos sirven para oír e identificar objetos que no vemos. 																		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Sonidos relacionados con la casa. ● Proyector y altavoces. 																		
Temporalización	20 minutos																		
Desarrollo de la actividad	<p>Tras explicar que son las orejas en asamblea y su utilidad procederemos a escuchar e intentar adivinar los sonidos típicos de la casa con este video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=hnyywsUbWoe&t=186s</p> <p>También se ha ayudado con la presentación propia de canva:</p> <p>https://www.canva.com/design/DAFX3Qp7HmI/nl-gkMfpbL7eUyLinMNBGw/edit?utm_content=DAFX3Qp7HmI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p>																		
Evaluación	<p>Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;">ITEMS</th> <th style="width: 10%;">SÍ</th> <th style="width: 20%;">LO INTENTA</th> <th style="width: 10%;">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Escucha con atención</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se reconocen las dos orejas</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se interesan en el sonido /y muestran reconocimiento</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO	Escucha con atención				Se reconocen las dos orejas				Se interesan en el sonido /y muestran reconocimiento			
ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO																
Escucha con atención																			
Se reconocen las dos orejas																			
Se interesan en el sonido /y muestran reconocimiento																			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11: Sesión 10. Actividad final, buscar las partes de la cara.

BUSCAR PARTES DE LA CARA																							
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el descubrimiento de uno mismo. ● Reconocer las partes de la cara. ● Investigar de manera respetuosa con las indicaciones. 																						
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 bandeja sensorial ● 1 ficha plastificada con un rostro completo ● Arena y pincel para esta ● Pizarra de luz 																						
Temporalización	2 sesiones de 45 minutos □ 90 minutos																						
Desarrollo de la actividad	<p>Se organiza el aula en rincones; uno de los rincones será para el desarrollo de la actividad, ya que será una actividad pensada para realizar una evaluación de asimilación de los saberes básicos. De esta manera podremos llevar la actividad de manera individualizada en el rincón de trabajo.</p> <p>En la pizarra de luz pondremos las bandejas sensoriales en las cuales los niños deben encontrar las partes de la cara y nombrar o señalar esta parte. Para ello se ha usado una rúbrica que recoge los objetivos de la unidad didáctica.</p>																						
Evaluación	<p>Seguiremos una rúbrica simple para llevar a cabo la evaluación a través de la observación directa del contenido en el desarrollo de la actividad</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%;">ITEMS</th> <th style="width: 10%;">SÍ</th> <th style="width: 15%;">LO INTENTA</th> <th style="width: 5%;">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Han encontrado las partes en función a las indicaciones de la maestra (asociación nombre-objeto)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Han conseguido asimilar todas las partes de la cara</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Han buscado las partes correctamente</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Han nombrado los elementos que han ido descubriendo</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO	Han encontrado las partes en función a las indicaciones de la maestra (asociación nombre-objeto)				Han conseguido asimilar todas las partes de la cara				Han buscado las partes correctamente				Han nombrado los elementos que han ido descubriendo			
ITEMS	SÍ	LO INTENTA	NO																				
Han encontrado las partes en función a las indicaciones de la maestra (asociación nombre-objeto)																							
Han conseguido asimilar todas las partes de la cara																							
Han buscado las partes correctamente																							
Han nombrado los elementos que han ido descubriendo																							

Fuente: Elaboración propia

Anexo IV EVALUACIÓN

Tabla 12: Evaluación final

ÍTEM	NO	A VECES	SI
Identificar las partes de la cara (ojos-nariz- orejas- pelo- boca)			
Reconocer en la propia persona y en los demás las partes de la cara			
Saber nombrar las partes de la cara en castellano			
Iniciar en el conocimiento de la grafía del número 1 y 2 y su asociación de cantidad			
Identificar diferencias longitudinales básicas (largo- corto)			
Conocer que el color del pelo es semejante al de las cejas			
Reconocer las propias partes de la cara y sus diferencias			
Relacionar las partes de la cara con los sentidos asociados (ojos- vista, orejas- oído, boca- gusto)			
Fortalecer el aprendizaje de la higiene bucal			
Respetar las diferencias corporales: el color de la piel			

Fuente: Elaboración propia