



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
TRABAJO FIN DE GRADO

*EL LIBRO INFANTIL Y SU
INSTRUMENTALIZACIÓN COMO MEDIO
DE APRENDIZAJE DE LAS FRUTAS Y LOS
COLORES*



Autora: Alba García Lázaro
Tutora académica: Eva Álvarez Ramos

Julio 2024

En coherencia con el valor de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende abordar el aprendizaje de nuevos conceptos a través del libro infantil, complementado con actividades motivadoras y manipulativas. Con esta propuesta educativa se procura, en primer lugar, acercar a los alumnos a la literatura infantil, que se familiaricen con ella y que despierte su interés, y, en segundo lugar, trabajar nuevos conceptos a través de la manipulación y la exploración, haciéndoles partícipes de su aprendizaje. En este caso, nos centraremos en las temáticas de las frutas y los colores, dos contenidos curriculares muy llamativos y divertidos que se trabajarán a través de una situación de aprendizaje que reúne un total de nueve sesiones. Tras la implantación de la propuesta, se ha podido apreciar cómo el alumnado ha aprendido e interiorizado nociones relacionadas con dos temáticas de manera transversal, reforzando la idea de que la literatura infantil combinada con actividades prácticas ayuda a estimular la creatividad y la imaginación de los niños, fomentando la expresión artística y explorando conceptos de una manera personal y significativa.

PALABRAS CLAVE:

Educación Infantil, literatura infantil, colores, frutas.

ABSTRACT

This Final Degree Project aims to address the learning of new concepts through children's books, complemented with motivational and manipulative activities. The aim of this educational proposal is, firstly, to bring students closer to children's literature, familiarise them with it and awaken their interest, and secondly, to work on new concepts through manipulation and exploration, making them participants in their learning. In this case, we will focus on the themes of fruit and colours, two very striking and fun curricular contents that will be worked on through a learning situation that brings together a total of nine sessions. After the implementation of the proposal, it has been possible to appreciate how the pupils have learned and internalised notions related to two themes in a transversal way, reinforcing the idea that children's literature combined with practical activities helps to stimulate children's creativity and imagination, encouraging artistic expression and exploring concepts in a personal and meaningful way.

KEYWORDS:

Early Childhood Education, children's literature, colors, fruits.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	7
3.1. Justificación del trabajo.....	7
3.2. Relación con las competencias del título.....	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1. Psicología del desarrollo.....	10
4.2. Didáctica de la lengua oral y escrita.....	11
4.3. La literatura infantil.....	13
4.4. Funciones de la literatura.....	17
4.5. Tipología libros en educación infantil.....	19
4.6. Agenda 2030 → ods 3 salud.....	22
5. DISEÑO.....	25
5.1. Contexto.....	25
5.2. Planificación curricular.....	26
5.2.1. Objetivos.....	26
5.2.2. Contenidos.....	27
5.2.3. Competencias clave.....	29
5.2.4. Competencias específicas.....	30
5.2.5. Temporalización.....	31
5.2.6. Metodología.....	33
5.2.7. Criterios de evaluación.....	34
Criterios de evaluación.....	34
5.3. Sesiones de la propuesta didáctica.....	36
5.4. Atención a la diversidad.....	49
5.5. Evaluación de los resultados.....	50
6. CONCLUSIONES.....	52
6.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.....	52
3.6.2. Limitaciones de la propuesta.....	54
6.3. Futuro de la propuesta.....	54
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
8. ANEXOS.....	58
Anexo I.....	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Competencias del título</i>	8
Tabla 2. <i>Contenidos del currículo</i>	27
Tabla 3. <i>Estructura de una sesión</i>	32
Tabla 4. <i>Criterios de evaluación</i>	34
Tabla 5. <i>Organización de las sesiones</i>	36
Tabla 6. <i>Lecturas de las sesiones</i>	38
Tabla 7. <i>Evaluación por áreas</i>	58
Tabla 8. <i>Evaluación por competencias clave</i>	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Ciclos literarios</i>	17
Figura 2. <i>Muestra de aula de variedad de frutas</i>	36
Figura 3. <i>Ejemplo pintura con fruta</i>	37
Figura 4. <i>Trabajo manual de sandía</i>	40
Figura 5. <i>Trabajo de aula formación en colores</i>	41
Figura 6. <i>Adivina la fruta. Fase táctil</i>	41
Figura 7. <i>Collares con frutas</i>	43

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se pretende trabajar el conocimiento de las frutas y los colores en el alumnado de la etapa educativa de Infantil, desarrollando a su vez habilidades del lenguaje y sociales, mediante actividades manipulativas, didácticas y de exploración sensorial. A su vez, en esta propuesta se le da especial importancia a la literatura infantil, como introducción a todos estos conceptos a través de libros llamativos e interactivos.

Este trabajo consta de dos partes diferenciadas, una primera parte teórica y una segunda propuesta práctica. En primer lugar, la parte teórica consta de un marco teórico que abarca los aspectos relacionados con la contextualización de la etapa educativa y los procesos cognitivos que se adquieren en el desarrollo de dicha etapa educativa. Comienza con el análisis de los procesos del desarrollo cognitivo, las características de su pensamiento, el proceso de aprendizaje de la lectura, el concepto de lectura, para continuar con la literatura infantil, su proceso formativo y centrándonos en el concepto de instrumentalización de la literatura. Asimismo, se abordan las funciones de la literatura, los tipos de libros en Educación Infantil y la Agenda 2030, dando especial importancia al objetivo de las ODS 3, Salud y Bienestar.

La segunda parte, la parte práctica, se ha diseñado y puesto en práctica una situación de aprendizaje en torno al libro infantil y el conocimiento de las frutas y los colores en el aula de Educación Infantil.

Esta última parte cuenta con el contexto del centro donde se ha implantado la propuesta y del alumnado con el que se ha trabajado, así como los objetivos a alcanzar, los contenidos extraídos del currículo, las competencias trabajadas, el diseño de las actividades y su evaluación.

Para el desarrollo de la situación de este trabajo, me he basado en la ley educativa actual, la LOMLOE, y más concretamente por el “Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil”. También me he basado en el Decreto 37/2022, del 29 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

Fomentar el conocimiento integral de las frutas y los colores en los niños de educación infantil mediante el uso de la literatura instrumental, promoviendo el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la memoria, las habilidades sociales, y la motricidad fina, a través de actividades lúdicas y educativas que integren la lectura, el arte y la exploración sensorial.

Objetivos específicos:

- Indagar en el conocimiento de las frutas y los colores a través de la literatura instrumental.
- Elaborar una propuesta de intervención que acerque a los niños al conocimiento de la formación de los colores, las frutas y sus características en Educación Infantil.
- Llevar a la práctica una propuesta didáctica para un aula de 4 años sobre la fruta y los colores.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Justificación del trabajo

Durante la carrera siempre nos han mencionado la importancia de los buenos hábitos de vida y los beneficios y complicaciones que pueden surgir en el caso de que los niños no conozcan y cumplan con unos mínimos.

En este caso y en relación con la temática trabajada durante mi prácticum II de Educación Infantil, he querido trabajar la combinación de las frutas y los colores.

Por un lado, he querido abrir a los alumnos al interés y la curiosidad por los productos que recibimos de la tierra y por otro, los colores, tema por el cual los niños tienen especial afán en estas edades.

Los colores son llamativos y nosotros en muchas ocasiones nos sentimos más o menos atraídos a ingerir ciertos alimentos y comidas dependiendo de lo que nos transmita su color, olor o textura. Que mejor manera de unir conceptos que una situación de aprendizaje donde se toquen ambos temas de manera transversal.

En mi aula he podido observar cómo había niños que, aunque reconocían las frutas y sus propiedades, no han estado interesados en probar ninguna pieza, sin querer identificar los sabores de los mismos ni teniendo un mínimo de interés de ampliar sus conocimientos sobre el tema. Es por ello, que, si desde los centros educativos podemos fomentar que los niños, en gran grupo, se vean influenciados a llevar estilos de vida saludables, debemos intentarlo. También me gustaría destacar la idea de que, algunos de los niños con los que he estado realizando mis prácticas apenas llevaban en el almuerzo piezas de fruta, sustituyendo esto por alimentos poco saludables como galletas, chocolate o incluso pizza. Se trata de una propuesta muy positiva para los niños puesto que van a tener la oportunidad de aprender a través de la manipulación y el desarrollo de los sentidos, así como experimentar e interiorizar los conocimientos mediante el uso de alimentos reales, sustituyendo las hojas de trabajo y los pictogramas.

3.2. Relación con las competencias del título

Con el desarrollo de este TFG se pretende contribuir a la adquisición de las competencias generales constituidas en la Guía para el diseño y tramitación de los Títulos de Grado de la Universidad de Valladolid (UVA), relacionadas con las disposiciones establecidas por la Orden ECI/3854/2007 para la verificación de los títulos universitarios oficiales que preparan para ejercer la profesión de Maestro de Educación Infantil.

De este nodo, con este trabajo se van a desarrollar algunas de las cualidades requeridas en un futuro como maestra de Educación Infantil, pudiendo destacar:

Tabla 1

Relación con las competencias del título

COMPETENCIA DEL TÍTULO	DONDE SE HA TRABAJADO EN LA PROPUESTA
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.	Para la puesta en marcha de esta propuesta, así como para mi estancia en el aula de Educación Infantil y la implantación de la situación de aprendizaje, se ha requerido del conocimiento de los aspectos más relevantes que menciona el Real Decreto 95/2022, del 29 de septiembre y el Decreto 37/2022 del 1 de febrero, así como para saber adaptar la programación a los mínimos establecidos por ley y a las necesidades del alumnado.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.	Esta competencia ha sido desarrollada durante toda la puesta en marcha de la propuesta, puesto que durante la asamblea y las actividades se ha dado especial atención e hincapié a que el alumnado aprenda e interiorice las diferentes normas, tanto del aula como sociales, así como se ha promovido un trabajo grupal y a su vez autónomo a cada individuo. Además, se han generado espacios para que los niños tengan libertad de comunicar sus sentimientos, gustos, inseguridades y emociones en todo momento.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar	En esta propuesta se pretende que los alumnos estén constantemente

<p>posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.</p>	<p>enumerando y aprendiendo nuevo vocabulario, así como dando lugar al comienzo, durante el desarrollo o al final de la sesión a momentos de escucha, donde los alumnos tienen la oportunidad de, uno por uno, contar sus experiencias y sus aprendizajes, facilitándoles técnicas de escucha y expresión.</p>
<p>8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.</p>	<p>En relación con la temática seleccionada para esta propuesta, se ha querido dar importancia a los hábitos de vida saludables, en este caso, centrándonos en la importancia de comer fruta y los beneficios que estas nos proporcionan. Además, se ha profundizado en el conocimiento y desarrollo de la Agenda 2030, prestando especial atención a la ODS 3, Salud.</p>

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Psicología del desarrollo

Puesto que esta propuesta está planteada para un alumnado de 4 años de edad es conveniente comenzar hablando del desarrollo cognitivo de los mismos a estas edades.

Dentro de los estadios del desarrollo intelectual, se encuentran dentro del segundo estadio, el estadio preoperatorio o de inteligencia simbólica, que incluye a los niños de entre 2 y 7 años.

Previo a este se encuentra el estadio sensoriomotor, donde el niño aprende mediante experiencias sensoriales y motoras, teniendo la percepción como fuente de información principal. Desde el nacimiento hasta los 2 años de edad el niño pasa por seis etapas diferentes, en las cuales se observa una evolución desde los reflejos primarios en los primeros meses de vida a la interiorización de ciertas conductas, como dejar de lado la experimentación ensayo-error. Se trata de un proceso de descentralización progresiva, puesto que el niño parte de un egocentrismo inicial, en el que no comprende la diferencia entre el sujeto y el objeto externo. A medida que va avanzando esta etapa, el niño va desarrollando relaciones objetivas con el mundo que le rodea y comienza a entender conceptos como el espacio, el tiempo y la causalidad.

Centrándonos en el siguiente estadio, comenzamos haciendo referencia a Piaget (1946) sobre su postura ante el pensamiento representativo del niño, el cual empieza cuando se diferencia significado de significante.

Esto significa que el pensamiento del niño cobra sentido cuando se diferencian los dos conceptos mencionados por el autor. El significado o contenido son aquellas representaciones mentales que nosotros le damos a las cosas (los cuales pueden ser diferentes en las personas dependiendo de las culturas) y el significante o expresión es la forma material que adquiere el signo, es decir, son los sonidos que usamos para dar forma a las ideas o conceptos. Este último no siempre es de índole lingüístico, puede ser representado a través de una imagen.

Asimismo, basándonos en el artículo de García et al. (2002) el pensamiento del niño cuenta con una serie de rasgos en este periodo, entre ellos los más destacables son:

Animismo: se trata de la predisposición de los niños a atribuir vida y conciencia a objetos inanimados. Esto refleja la percepción y la interpretación del mundo desde su perspectiva egocéntrica, donde todo lo que les rodea puede tener sentimientos e intenciones parecidos

a los suyos propios. Esto se debe a que en esta etapa se encuentran en proceso de diferenciar lo inanimado y lo vivo.

Finalismo: es la tendencia de los niños comprender, interpretar y definir fenómenos y acciones por sus propósitos o resultados. En este caso, los niños objetivo después de cada acción, en numerosas ocasiones asignando a procesos naturales intenciones humanas. Se trata de una comprensión simple y en ocasiones incorrecta de la causalidad de los sucesos. Los niños buscan un sentido a lo que sucede a su alrededor, paso imprescindible hacia el pensamiento lógico y estructurado que desarrollarán con el tiempo.

Artificialismo: es la convicción de los niños de que todos los objetos y fenómenos que existen en el mundo han sido construidos por el hombre o por divinidades. Desde su perspectiva limitada, el niño refleja la necesidad de comprender los orígenes de todo lo que le rodea. De esta manera, intentan conectar con experiencias humanas, ya sean causas o creaciones, todos los sucesos de su entorno, facilitando así la creación de un marco coherente de su alrededor, dando sentido a su entorno complejo.

Realismo: los niños creen que sus contenidos mentales son objetos concretos y reales. Los sueños, las ideas y los pensamientos los perciben como entidades tangibles. Esta característica refleja la complejidad que tienen los niños de separar la realidad interna (sueños y pensamientos) de la externa. Se observa una fase en la que la realidad y la imaginación van estrechamente enlazadas, algo esencial para el desarrollo de la creatividad.

Todos estos rasgos del pensamiento infantil reflejan la manera en que los niños intentan comprender y ordenar su experiencia del mundo. Cada uno de estos rasgos muestra un esfuerzo por crear coherencia y significado en su entorno, utilizando mecanismos de pensamiento que serán refinados y reemplazados por conceptos más científicos y lógicos a medida que crezcan y desarrollen sus habilidades cognitivas. Entender estas características nos ayuda a reconocer la lógica interna del pensamiento infantil y a apoyarlos adecuadamente en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

4.2. Didáctica de la lengua oral y escrita

4.2.1. Proceso de aprendizaje de la lectura: etapas

Para que el niño se transforme en un lector hábil debe pasar por una serie de fases, las cuales corresponden con el proceso de reconocimiento de las palabras. En este caso, nos

basamos en la clasificación que propone Frith (1989), quien nos habla de tres etapas evolutivas y sus características:

1. Logográfica

En esta etapa, comprendida entre los 4 y los 5 años, el niño reconoce palabras familiares en su contexto habitual, como por ejemplo en su nombre escrito en objetos personales, pero únicamente lo hace si estas se presentan en su contexto y disposición habitual (el uso de mayúsculas o minúsculas). Se trata de una estrategia similar al reconocimiento de objetos y logotipos, puesto que el niño relaciona el lenguaje oral con lo escrito. Es por ello por lo que es imprescindible la mediación del adulto en la iniciación a estas relaciones. Además, en esta etapa el niño no lee ya que reconoce las palabras como logos, es decir, imágenes. Es en la siguiente etapa donde inicia la segmentación de las palabras, pudiendo descomponer el grafemas.

Para desarrollar la correspondencia entre grafemas y su fonología se pueden trabajar actividades como el reconocimiento de nombres, palabras con ilustraciones, y segmentación de palabras y rimas.

2. Etapa alfabética

En esta segunda etapa, el niño comprende que las palabras están compuestas por unidades más pequeñas (fonemas) y que existe una relación entre las letras escritas y lo que suena al pronunciarlas, es decir, que existe una correspondencia entre sonidos y letras. En la etapa alfabética el niño aprende a segmentar secuencias sonoras y asociar fonemas con grafías. Adquieren la conciencia fonológica, siendo capaces de apreciar que la palabra hablada es una secuencia de sonidos básicos, pudiéndose esta dividir en unidades más pequeñas (la palabra se divide en sílabas y las sílabas en fonemas). Se trata de una etapa comprendida entre los 4 y los 6 años en la que el niño desarrolla y mejora la discriminación visual, aprendiendo grafías similares.

3. Etapa ortográfica

A partir de los 7-8 años, los niños son capaces de leer palabras sin tener que deletrearlas, aumentando esta habilidad con la práctica lectora. En esta etapa, la atención está centrada en la comprensión del significado del texto, no en la decodificación, teniendo ya

automatizados los procesos anteriores. Además, se desarrollan estrategias para el reconocimiento inmediato de morfemas y unidades de sentido, distintas a las de la etapa logográfica.

En resumen, estas etapas describen la evolución del proceso de lectura de los niños, donde avanzan desde el reconocimiento global de palabras hasta la comprensión automatizada del texto.

4.2.2.¿Qué es leer?

Leer es un proceso que no solo implica decodificar un texto escrito, sino también comprender. Decodificar es reconocer los grafemas y saber interpretarlos, pero no garantiza entender el mensaje si no se conoce la lengua. Comprender implica varios aspectos:

1. La lectura es un proceso activo: Leer es interactuar con el texto, construyendo su significado mediante los conocimientos previos del lector.
2. Leer es conseguir un objetivo: Leer con un fin guía la lectura y las estrategias para la comprensión. La interpretación va a depender del objetivo planteado y va a determinar las estrategias utilizadas.
3. Interacción entre el lector y el texto: El lector relaciona el texto con sus conocimientos previos, transformando estos conocimientos con la nueva información del texto. Se distingue entre información visual, que es aquella que nos aporta el propio texto y no visual, es decir, aquella que aporta el lector puesto que la información está en su cerebro.
4. Predicción e inferencia: Leer implica formular y verificar hipótesis continuamente. La comprensión ocurre al confirmar o ajustar estas hipótesis. En el momento que las predicciones fallan y las hipótesis planteadas no concuerdan, es cuando se generan errores de comprensión. Es por ello por lo que, para aprender a leer, los más pequeños deben aprender a decodificar sin perder de vista el objetivo de la lectura (Cassany, D., 2009).

4.3. La literatura infantil

4.3.1. Concepto de la literatura infantil

Existe una perspectiva sobre la literatura infantil que destaca por su deseo de ser inclusiva y global. Marisa Bortolussi (1985, p. 16), reconoce la literatura infantil como "la obra estética destinada a un público infantil". Bajo esta idea, dicha perspectiva menciona que

bajo el término "literatura infantil" deben agruparse todas las producciones que utilizan la palabra con un toque artístico o creativo y que están destinadas a los niños.

Se ve claramente el intento de diferenciar entre libros de texto u otros tipos de libros (incluyendo los informativos o de entretenimiento) y la verdadera literatura infantil. Busca además ampliar las fronteras de la literatura infantil más allá de los géneros clásicos de narrativa, poesía y teatro. Producciones como letrillas, canciones de corro, adivinanzas y juegos con base literaria que cumplen con los requisitos mencionados con anterioridad son consideradas literatura infantil. También se pueden incluir cómics, discos, televisión y cine para niños, siempre y cuando su contenido sea creativo y no únicamente didáctico o documental.

4.3.2. Proceso formativo de la literatura infantil

El proceso de creación de la literatura infantil se ha desarrollado de tres maneras distintas, lo que nos permite identificar tres tipos de literatura infantil:

1. **Literatura ganada:** Esta categoría incluye todas aquellas producciones que no fueron originalmente creadas para los niños, pero que con el tiempo los niños se han apropiado o se les han destinado, con o sin adaptaciones. Ejemplos de esto son el folclore literario infantil, los cuentos tradicionales, romances y canciones, y narrativa juvenil.
2. **Literatura creada para los niños:** Este tipo de literatura tiene como destinatarios específicos a los niños y se produce en forma de cuentos, novelas, poemas y obras de teatro. Esta literatura tiene en cuenta, según los estándares del momento, la condición del niño y refleja diversas tendencias y concepciones que la hacen particularmente viva e interesante.
3. **Literatura instrumentalizada:** Bajo este término se agrupa una gran cantidad de libros producidos principalmente para preescolar y los primeros años de primaria. En esta categoría, se habla más de libros que de literatura, ya que la intención didáctica prevalece sobre la literaria. Se trata de series de libros que, tras elegir un protagonista común, lo sitúan en diferentes escenarios como la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoológico, el campo, el colegio, etc. Se incluyen también aquellos libros creados como extensiones para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Ejemplos son los libros protagonizados por Teo, Tina-Ton, e Ibai, donde los objetivos didácticos van por encima de los literarios. Aunque parezcan

literatura, su creatividad es mínima, ya que siguen un mismo esquema literario aplicado a varios temas convertidos en centros de interés.

Siguiendo esta idea, Cervera (1991) menciona en su libro sobre la *Teoría de la Literatura Infantil* lo siguiente:

Literatura instrumentalizada. Se puede colocar bastantes libros que se producen ahora sobre todo para los niveles de educación preescolar iniciales. Propiamente son más libros que literatura. Suelen aparecer bajo la forma de series en las que, tras escoger una protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoco, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... hay otros textos que se creen con extensión por ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman un esquema muy elemental y lo aplican así a varios temas monográficos que pretenden convertir en centros de interés. No son literatura, aunque a veces así le llamen (p.18).

4.3.3. Realidad y concreción de la literatura infantil

La literatura infantil se encuentra en un momento muy interesante desde el punto de vista de su desarrollo, influencias, variedad de orientaciones y aportaciones. Si añadimos el creciente número de estudios sobre el tema, el panorama parece positivo.

Basándonos en la clasificación de Cervera, J. (2003), la transición hacia una literatura infantil específica y de calidad se debe a varios factores:

- **Factores sociales:** el aumento de la información y de la escolarización, el crecimiento de la capacidad adquisitiva y organizadora de la sociedad, la mayor atención al niño y la necesidad de satisfacer la capacidad de producción y distribución de las editoriales especializadas en textos escolares, las cuales tienen periodos libres tras la producción y venta de estos textos.
- **Factores educativos:** una mayor conciencia de su utilidad por parte de padres y educadores, una mayor especialización impulsada por psicopedagogos y profesores universitarios, las diferencias observadas entre la literatura infantil en países muy desarrollados y bien escolarizados en comparación con aquellos en

diferente nivel de desarrollo, y la necesidad de difundir valores que trasciendan fronteras, razas y culturas.

- **Factores internos de la literatura infantil:** a medida que avanza en su desarrollo, se le exige mayor perfección, adecuación, especialización y variedad, reflejo de una sociedad cada vez más culta preocupada por la educación del niño y de una actividad cada vez más refinada.

La literatura infantil, por tanto, no solo es una realidad importante, sino que se mantiene en constante evolución, generando una multiplicidad de tendencias.

Estas circunstancias pueden parecer en conflicto con una realidad inherente a la literatura infantil: la que proviene del niño y que podríamos llamar eterno infantil. Aunque todos los niños comienzan siendo iguales, sus circunstancias particulares pronto los diferencian, y la adecuada educación debe adaptarse a los módulos complementarios de la edad y la psicología evolutiva.

4.3.4. Instrumentalización de la literatura infantil

Al promover la inclusión de la literatura infantil en la escuela, nos referimos principalmente a lo que llamamos literatura ganada y creada. Aunque no rechazamos completamente la literatura instrumentalizada, encontramos problemático identificar sus objetivos con los de la verdadera literatura infantil.

La literatura infantil debe responder, sobre todo, a las necesidades internas del niño. Su influencia se manifiesta principalmente a través del contacto directo, aprovechando su potencial lúdico, sin necesidad de explicaciones ni instrumentalizaciones.

Desde la perspectiva de satisfacer las necesidades del niño, la literatura infantil ganada y creada es educativa, no escolar, y su presencia en la escuela es beneficiosa. La expansión de la literatura instrumentalizada significaría que el tiempo libre se vería invadido por actividades escolares, yendo en contra de la tendencia pedagógica actual que favorece la inclusión de lo lúdico en la escuela, y no al revés.

Rosa M.^a Cabo (1986) hace una crítica sobre los libros instrumentalizados donde afirma que no hay niño que no haya leído alguna de las lecturas de Teo, Nicos o Anas entre muchas otras, cuyos álbumes son carentes de imaginación y con una ilustración poco destacable. Además, añade que estos libros están secundados por una gran mayoría de maestros, los cuales creen que estos libros son de índole didáctico.

La instrumentalización de la literatura infantil va más allá de la simple aportación didáctica al desarrollo del lenguaje. También ocurre cuando se utiliza la literatura ganada y creada con fines ajenos a sus propios objetivos, como para reforzar otras materias, una práctica bastante común en la actualidad.

Es evidente que la instrumentalización ocurre, independientemente de su origen, cuando se utiliza con fines políticos, religiosos o sociopolíticos. En todos estos casos, la literatura infantil está condicionada por motivos ajenos a la literatura y persigue objetivos más allá de los intereses infantiles.

Juan Carlos Merlo (1976) rechaza la idea de que las obras literarias sirvan para moralizar o instruir, así como para mejorar la lectoescritura de los niños. Es por ello por lo que la literatura infantil que concebimos no es literatura didáctica. Este autor defiende la independencia de la literatura infantil dentro de la literatura contemporánea, afirmando que esta se creó para el disfrute de los lectores más pequeños.

4.4. Funciones de la literatura

En la literatura infantil, cada libro cumple una función diferente, dando respuesta al por qué y para qué sirve este campo de la literatura.

Dentro de las funciones de la misma, nos centramos en mencionar la clasificación de Guimaraes (2013), que las divide de la siguiente manera:

Dentro de las funciones de la literatura podemos encontrar la siguiente clasificación:

1. Función didáctica

Se clasificaron en este ámbito los primeros libros escritos para niños, teniendo estos una intención didáctica que pretende enseñar comportamientos como los buenos modales, la obediencia y la caridad. Sin embargo, cuando predomina esta función, los libros pueden alejarse de la verdadera acción educativa de la literatura, pues es difícil que la literatura influya profundamente desde premisas tan superficiales y explícitas.

Merlo (1980) recuerda que hay libros infantiles que:

Llegaron a manos de los niños por vía pedagógica, como una respuesta de la escuela acerca de la conveniencia de que ciertas obras fueran leídas por los niños, sea en sus versiones originales, porque “se adoptaron” o “funcionaban” dentro de ciertas pautas y objetivos de la educación, sea en adaptaciones especiales realizadas para que cumplieran con tales objetivos (p. 48).

2. Función lúdica

La literatura también es concebida como un juego, en especial en la poesía infantil, el folclore popular, canciones, retahílas, etc. Esta función permite disfrutar de la lectura por sí misma, sin considerar necesariamente otras funciones, siendo una forma de evasión y disfrute.

3. Función literaria

La literatura nos introduce en el aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias fundamentales, las cuales son esenciales para el desarrollo de las competencias imperativas a lo largo de la educación literaria. Asimismo, ayuda a aprender los modelos poéticos y narrativos propios de cada cultura. Teresa Colomer defiende que la literatura infantil, ya sea transmitida oralmente, escrita, grabada o a través de medios audiovisuales, es un instrumento cultural de gran valor que ninguna sociedad ha dejado de aprovechar. Así, la literatura infantil actúa como una "escalera" que permite a los niños dominar formas más complejas de lenguaje y representación artística.

4. Función sociocultural

La literatura infantil facilita sumergir a los niños en el imaginario colectivo de su cultura y ayuda a socializar a las nuevas generaciones en sus valores y comportamientos. Mediante imágenes, símbolo y mitos, como el círculo que representa la perfección o el viaje por agua como una transición a otro mundo, la literatura infantil permite a los individuos dar forma a sus sueños, adoptar distintas perspectivas sobre la realidad y canalizar sus impulsos. De esta manera, facilita la comprensión y el descubrimiento del imaginario literario y cultural, dando la oportunidad a los más pequeños de reconocer historias, personajes y temas tratados culturalmente.

5. Función axiológica

Esta función está relacionada con los valores y contravalores. La literatura infantil contemporánea, rica en valores, permite a los niños desarrollar su juicio crítico. La literatura siempre ha cumplido una función socializadora al hablar y reflexionar sobre la condición humana, ayudando a entender cómo se sienten las personas, cómo valoran los eventos y cómo enfrentan sus problemas o normas. Los valores abordados incluyen la amistad, la fidelidad, la generosidad y la igualdad.

6. Función terapéutica

Esta función se relaciona con los valores y contravalores. La literatura infantil contemporánea, rica en valores, permite a los niños desarrollar su juicio crítico. La literatura siempre ha cumplido una función socializadora al hablar y reflexionar sobre la condición humana, ayudando a entender cómo se sienten las personas, cómo valoran los eventos y cómo enfrentan sus problemas o normas. Los valores abordados incluyen la amistad, la fidelidad, la generosidad y la igualdad.

4.5. Tipología libros en educación infantil

Dentro de la primera infancia encontramos dos momentos donde se puede agrupar la lectura: en primer lugar, el niño se encuentra en sus primeros años de introducción al lenguaje, el niño no sabe leer y toda la lectura que recibe es leída por parte de algún adulto o familiar. En segundo lugar, nos encontramos con la alfabetización escolar, la cual coincide con el ingreso a la escolaridad del niño. En este caso, es el propio niño el que comienza a aprender a leer.

Dentro de las funciones que deben cumplir los libros en estas fases son entre otras ampliar el vocabulario de los niños, así como formar e informar y prepararlos para la iniciación a la lectura, originando mecanismos para el pensamiento autónomo del individuo. Además, nos facilita a consolidar las rutinas y organizar el caos.

A continuación, encontramos una clasificación de las tipologías de los libros prelectores (Junta de Andalucía, 2016). Dicha clasificación es pura, pero podemos encontrarlas mezcladas, es decir, ambas de estas características en un mismo libro.

- Libros para ver: en este tipo de libros abundan las imágenes e ilustraciones. Se centra principalmente en ofrecer ilustraciones detalladas y muy descriptivas, hechas para que el lector centre la mirada en cada detalle. Estos libros suelen ser abecedarios, primeros diccionarios, o cuentos sin texto para el fomento de la realidad.
- Libros con música: se trata principalmente de antologías poéticas. Se trata de una selección de diversas obras de un género artístico. En ellos podemos encontrar adivinanzas, trabalenguas, poemas, rimas, etc. c
- Libros para que me lean: se tratan de textos relevantes, cuyas ilustraciones complementan y acompañan la lectura. Para la lectura de los mismos se requiere de la ayuda de un adulto para una comprensión correcta y completa.

- Libros con sorpresa: hegemonía de la forma frente al contenido. Son libros que desarrollan y estimulan la motricidad fina con diferente material manipulativo, pestañas y troquelados, así como los sentidos. Se trata de libros que fomentan la exploración, el descubrimiento y el conocimiento.
- Libros sobre el mundo que nos rodea: lo más similar al libro informativo, tratando de informar de aquello que rodea e involucra la vida del niño. Están enfocados a narrar en forma de relato o realista.

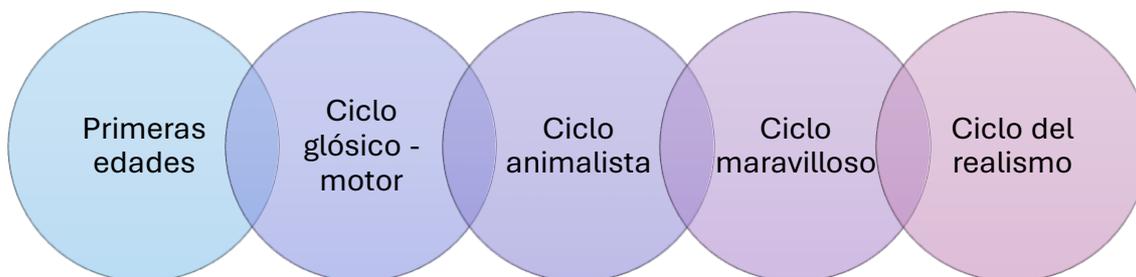
Si nos centramos en mencionar las características de los primeros libros hablamos de sencillez respecto a la gramática y pragmática de los libros, consiguiendo así que el lector no pierda la atención, la brevedad de la lectura con frases simples, repetidas a lo largo de la lectura y con tramas sencillas, el lenguaje cuidado, así como el ritmo interno. Estas lecturas deben incluir aspectos extralingüísticos como exclamaciones y onomatopeyas que consoliden y refuercen la trama. Estas historias suelen ser concretas, en estrecha relación con las rutinas de los más pequeños y los contenidos deben de tener relación con los gustos e intereses de los niños, cuyas temáticas den solución a los conflictos planteados considerando el equilibrio afectivo.

Respecto al diseño nos centramos en la importancia de la imagen y el color. Las imágenes que acompañan al texto deben tener relación con el relato, además de ser sugerentes, con colores llamativos y dibujos cuidados y con calidad artística. Además, hay que prestar interés al material y las formas, puesto que suelen utilizar materiales como cartón, telas, solapas, etc.

En relación con los ciclos de lectura, mencionar la atención que debemos de poner al nivel de madurez del lector. Previo al comienzo de la lectura se debe crear una actitud hacia el libro, es decir, prepararle e incitarle para mantener una lectura activa, captando su atención a través de los colores, las imágenes, etc. Así, otro factor para tener en cuenta que ayuda a fomentar el desarrollo del lenguaje y el pensamiento del niño y facilita la comprensión lectora del mismo es la sencillez de la estructura gramatical y del vocabulario.

Figura 1.

Ciclos literarios.



Según Medina (1988), existen ciclos literarios por los que va superando el niño en relación con la evolución de sus características psicológicas y sus interés. El primer de ellos es “Primeras edades”, comprendido de los 0 a los 2 años de edad. En este ciclo se tratan libros sin escritura, en los que el niño estimula sus sentidos a través del reconocimiento de texturas, olores e incluso sonidos y melodías. Además, se clasifican en esta etapa las historias sencillas, con una sintaxis muy simple y breve y un lenguaje claro y cuidado.

En segundo lugar, tenemos el ciclo glósico-motor, que abarca los 2 y 3 años de edad. En él se despierta un interés particular por los cuentos con temáticas conocidas, narraciones repetidas, en la que intervienen varios personajes, con diálogos en los que están presentes las onomatopeyas y los signos exclamativos. Se tratan de cuentos con temas cortos, asequibles, con ideas concisas y lenguaje de fácil comprensión.

En tercer lugar, se encuentra el ciclo animalista, que aparece entre los 3 y 4 años de edad. Esta categoría abarca la literatura popular, donde los animales y los objetos hablan y tienen sentimientos. Es esencial mantener en todo momento la verosimilitud desde el inicio al final del cuento, y mantener la toponimia para darle un enfoque más realista a la historia.

En cuarto lugar, tenemos el ciclo maravilloso, comprendido entre los 4 y 5 años. Durante este periodo, los cuentos de hadas, brujas, duendes, dragones, hombres y dioses, enanos y gigantes, sirenas y varitas mágicas tienen especial relevancia. Entre ellos podemos encontrar los relatos de autores como Perrault, Grimm, u otras colecciones similares. Se trata de una etapa idónea para enseñarles cuentos populares.

Por último, tenemos el ciclo del realismo, comprendido entre los 5 y los 6 años de edad. A esta edad, se origina un interés hacia las cosas y personajes reales, dejando de lado lo mágico y fantástico. El niño comienza a involucrarse en su entorno y el mundo que le rodea y a empatizar con las situaciones que les ocurren a otros niños como ellos. Se pueden introducir personajes y eventos que despierten sentimientos como la igualdad, la bondad y otras virtudes humanas, relacionados con las acciones infantiles. De estos personajes, elegirán sus héroes y los imitarán.

4.6. Agenda 2030 → ODS 3 salud

Otro de los puntos que debemos de tener en cuenta en la actualidad es la Agenda 2030 y los ODS. Siguiendo la definición que proporciona el Ministerio de España la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible “es un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” (Ministerio de derechos sociales, consumo y Agenda 2030, s. f., Conoce la Agenda).

Las Naciones Unidas define los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como “un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (Ministerio de derechos sociales, consumo y Agenda 2030, s. f., Conoce la Agenda).

Asimismo, las Naciones Unidas hacen referencia al desarrollo sostenible como la capacidad de abastecer a la población y cubrir sus necesidades sin poner en compromiso el abastecimiento de las futuras generaciones y que estas las mismas oportunidades de aprovechar los recursos. Tal y como menciona la propia definición, debe de existir una armonía entre la economía, el cuidado del medio ambiente y la inclusión de la población. La educación infantil representa una etapa crucial en el desarrollo de los niños, donde se asientan las bases de sus conocimientos, valores y habilidades. Integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en esta fase de la educación es fundamental para formar a individuos responsables, conscientes y comprometidos con la construcción y el desarrollo de un mundo más justo y sostenible.

Las ODS abordan problemáticas globales como el cambio climático, las desigualdades, la pobreza, la paz y la justicia. Incluir todos estos objetivos en esta etapa educativa facilita a los niños la comprensión de la interconexión de sus acciones con el bienes del planeta y sus habitantes.

Abordar valores como la solidaridad, la empatía, la sostenibilidad o la justicia es esencial para el desarrollo de una sociedad más respetuosa y equitativa. Además, la incorporación de las ODS en las actividades del aula alienta al alumnado a explorar y comprender problemas complejos, plantear cuestiones e indagar en ofrecer soluciones creativas, estimulando el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas.

Otros aspectos importantes que tratan las ODS son el bienestar y la salud. De esta manera se impulsa un conocimiento de hábitos de vida saludable y sostenibles, tratando temas como la actividad física, la alimentación equilibrada y el cuidado del medio ambiente.

Es por ello, que invertir en la educación de las ODS va a permitir que las futuras generaciones crezcan con una visión clara de los problemas que influyen y afectan a la humanidad y la estimulación necesaria para aportar nuevas soluciones.

Se trata entonces de una inversión imprescindible para crear ciudadanos comprometidos con un futuro sostenible, desarrollando habilidades e inculcando valores para formar individuos comprometidos y responsables.

En el caso de esta propuesta, vamos a centrarnos en el ODS 3: Salud y Bienestar, el cual se centra en asegurar una vida sana y el bienestar de los ciudadanos. Dentro de la educación, se busca promover hábitos saludables, un correcto higiene, una alimentación adecuada y un bienestar tanto emocional como físico.

Respecto al fomento de los hábitos saludables, las Naciones Unidas menciona que podemos dividirlo en dos factores: por un lado, el higiene, inculcando la importancia del lavado de manos, el cepillado de dientes y la higiene personal, y por otro, la nutrición, incluyendo conceptos relacionados con una alimentación saludable y balanceada, es decir, destacando la importancia del consumo de frutas y verduras y reducir los alimentos procesados o azucarados.

En relación con la actividad física, integrando actividades físicas diarias en la rutina escolar, como ejercicios y deporte, dejando de lado el sedentarismo infantil. La actividad física no solo mejora la salud física, sino también la salud mental y el desarrollo cognitivo de los niños. Por último, el bienestar emocional se desarrolla a través de la gestión de las emociones y un ambiente escolar seguro, donde los niños puedan abrirse y expresar sus emociones y sentimientos, entenderlos y poder trabajar en ellos, a través de un espacio que les genere seguridad, que fomente la inclusión y el apoyo.

Es por ello, que trabajar el ODS 3 desde temprana edad ayuda a que los niños interioricen rutinas y hábitos saludables para su vida adulta, además de contribuir a construir

sociedades más saludables y sostenibles y en defensa de la salud pública y el bienestar de todos.

Para esta propuesta vamos a centrarnos en la ODS 3, Salud y Bienestar. A través de la temática seleccionada se pretende introducir a los discentes en una propuesta de alimentación sana, que combinada con ejercicio puede llegar a introducirles en rutinas saludables, dejando de lado el sedentarismo y los malos hábitos alimenticios.

5. DISEÑO

5.1. Contexto.

Como mencioné en mi trabajo anterior (García, 2024), el centro donde he podido llevar a cabo mi Prácticum II y desarrollar mi propuesta ha sido un centro público de la ciudad de Segovia. Este centro se encuentra ubicado a las afueras de la ciudad, próximo a la Sierra de Guadarrama.

Se trata de un centro educativo que se caracteriza por ser de una sola línea, tanto en la etapa de Educación Infantil y en la etapa de Educación Primaria (en este caso salvo en el curso de 2.º de Primaria puesto que por la baja ratio que obliga la nueva ley educativa LOMLOE, ha tenido que haber un desdoble de dos clases. Además, fue galardonado en el curso 2014-2015 con el título de centro preferente para alumnos con discapacidad motórica.

El centro en el curso 2023-2024 cuenta con un total de 187 alumnos y 22 maestros (entre ellos 3 maestras de E. Infantil, 7 maestros de E. Primaria, 2 especialistas de Inglés, 1 profesora de Rompensatoria, 1 profesora de Religión, 2 profesoras de Pedagogía Terapéutica, 2 profesores especialistas de Audición y Lenguaje, 2 orientadores escolares (uno para cada etapa), 2 Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, 1 fisioterapeuta para los alumnos con movilidad reducida, 2 Ayudantes Técnicos de Apoyo Educativo).

En concreto, mis prácticas han sido llevadas a cabo en el aula de 4 años de Educación Infantil, un grupo de 17 alumnos, de los cuales 8 eran niños y 9 eran niñas. De ellos, contábamos con 2 ACNEE (alumnos con necesidades educativas especiales), ambos con rasgos TEA (trastorno del espectro autista).

Mencionando las características del grupo, se puede destacar lo siguiente:

Respecto a sus capacidades cognitivas y de aprendizaje del grupo-aula, se observa como en el aula existe una gran diversidad, pudiendo llegar a clasificar al alumnado en cuatro grupos, siendo, en primer lugar, un grupo de niños con alto desarrollo cognitivo, autonomía en tareas, interés en aprender y buena expresión oral; en segundo lugar, un grupo de niños con capacidades adecuadas para su edad, que requieren de explicaciones claras y tienden a necesitar ayuda ocasional en actividades. En tercer lugar, un grupo de niños con menor nivel cognitivo y madurativo, los cuales requieren de atención

individualizada y muestran falta de interés en el aprendizaje, influenciado por la poca estimulación en sus casas. Por último, mencionar los alumnos con rasgos TEA, los cuales requieren de apoyo constante, con rutinas marcadas y niveles cognitivos variables.

En relación con los aspectos afectivos y de personalidad del grupo, el autoconcepto y la autoestima de estos varía entre los niños, algunos de ellos con inseguridad y participación limitada influenciada por lo general, por su entorno familiar. Se trata de un grupo de alumnos con alta demanda de atención por parte de la maestra, y los cuales siguen las normas con diferentes niveles de éxito según la actividad que se propone en el aula. Además, el grupo cuenta con tres casos de agresividad, uno asociado a los rasgos de TEA, otro a dificultades de comunicación y el tercero a problemas personales.

Por último, y en relación con las capacidades psicomotrices de los niños, podemos, de nuevo, dividir al alumnado en tres grupo: el primero, niños con habilidades motrices básicas bien desarrolladas, control corporal, motricidad fina (uso de tijeras, lápices, plastilina) y gruesa (correr, subir escaleras), lateralidad y percepción espacio-temporal; y, en segundo lugar, niños en desarrollo de estas habilidades, mostrando progreso en motricidad fina y gruesa desde febrero hasta mayo. Un niño con discapacidad motriz fina recibe apoyo fisioterapéutico.

Debido a las diferentes capacidades del alumnado del aula y los desniveles curriculares que existen entre ellos, las actividades han sido pensadas y programadas para que todos, de manera autónoma, puedan trabajar durante la propuesta, siguiendo las indicaciones y las pautas marcadas.

5.2. Planificación curricular.

5.2.1. Objetivos.

Según el Real Decreto 95/2022 , de 1 de febrero, la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que permitan:

C. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

E. Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

G. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

5.2.2. Contenidos.

Basándonos en el Decreto 37/2022, del 29 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, los contenidos que se van a trabajar en esta propuesta son los siguientes:

Tabla 2

Contenidos

ÁREA 1: Crecimiento en armonía	
A. El cuerpo. El control progresivo del mismo	Destrezas manipulativas y progresión de las habilidades motrices de carácter fino.
	Progresiva autonomía en la realización de tareas.
B. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.	Hábitos y prácticas sostenibles relacionadas con la alimentación, la higiene, el descanso, el autocuidado y el cuidado del entorno
C. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.	Diversidad en el aula: disposición para entablar relaciones tolerantes y afectivas que favorezcan la inclusión.
	Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. Actitud de ayuda y cooperación.
ÁREA 2: Descubrimiento y exploración del entorno	
A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios	Cualidades o atributos y funciones de objetos y materiales: color, tamaño, forma (figuras planas), textura y peso. Identificación en elementos próximos a su realidad.
	Funcionalidad de los números en la vida cotidiana.
B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.	Modelo de control de variables. Estrategias y técnicas de investigación: ensayo error, observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis.
ÁREA 3: Comunicación y representación de la realidad	

A. Intención e interacción comunicativas.	El lenguaje oral u otros sistemas de comunicación como medio de relación con los demás y de regulación de la propia conducta. Espacios de interacción comunicativa y vínculos afectivos para todo el alumnado.
	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 atendiendo a su edad evolutiva.
	Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.
	El lenguaje oral en situaciones cotidianas: asambleas, conversaciones en parejas, pequeño y gran grupo, rutinas, juegos de interacción social, juego simbólico y expresión de vivencias. Interés por participar, ser escuchado y respetado con ayuda y modelado del adulto.
	Normas que rigen la conversación: pedir la palabra, esperar el turno, escuchar activamente y mantener el tema de conversación.
	Aumento del vocabulario a través de proyectos, conversaciones, situaciones de aprendizaje y textos literarios. Distintas categorías y relaciones semánticas.
	Lenguaje descriptivo: objetos atendiendo a diferentes características (qué es, cómo es y para qué sirve), personas (rasgos físicos), láminas siguiendo una secuencia ordenada.
	Diferentes elementos (línea, forma, color, textura, espacio), técnicas (recortado, pegado, modelado,

G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales.	estampado, pintura y demás) y procedimientos plásticos.
	Colores primarios y secundarios. Experimentación y curiosidad por la mezcla de colores para realizar producciones creativas.
	Obras plásticas: satisfacción por las producciones propias y colectivas, respeto hacia las de los demás e interés por comunicar proyectos y resultados.

5.2.3. Competencias clave.

De conformidad con el anexo I del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, las competencias clave que se van a trabajar en esta propuesta son las siguientes:

- **Competencia en comunicación lingüística (CCL)**

Esta competencia ha estado presente durante toda la puesta en marcha de la situación de aprendizaje, puesto que en todo momento se ha tenido presente la comunicación y la oralidad entre los niños, teniendo que intercambiar entre ellos opiniones y comentarios que facilitasen el desarrollo de las sesiones. Además, se ha hecho hincapié durante las diferentes sesiones al acercamiento a la cultura literaria, introduciendo en la asamblea adivinanzas relacionadas con la temática, las retahílas y las rimas durante diferentes actividades y en la segunda mitad de las sesiones propuestas para la situación de aprendizaje. Además, en relación con la lectura de libros, en todas las sesiones se ha comenzado introduciendo una nueva lectura relacionada con la temática, a través de historias y libros llamativos e interactivos, la cual nos ha permitido observar la comprensión lectora del alumnado, así como llamar la atención y el interés de los niños para introducirles en las sesiones.

- **Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)**

Dicha competencia ha sido trabajada a través del cálculo matemático, diferentes problemas y situaciones que han sido planteadas a los niños para que ellos, a través del pensamiento lógico-matemático resuelvan dichas cuestiones.

También ha sido desarrollada la competencia científica a través de la manipulación y la observación de los alimentos con los que se han trabajado en las sesiones. De este modo, se les realizaron cuestiones para que los propios alumnos se planteasen diferentes hipótesis acerca de las diferentes características de los alimentos, y a través de la

observación y el gusto, pudieran apreciar si eran correctas sus ideas. Esto ha sido complementado con una explicación por parte de las maestras.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

Se ha desarrollado dicha competencia a través de actividades que promueven el reconocimiento, la expresión y el control de sus emociones y las de los demás mediante la escucha activa, la cooperación con los compañeros y el respeto de opiniones. De esta manera, aprenden a trabajar con otros discentes, ayudándoles a desarrollar habilidades sociales y valores como la empatía o el respeto. De la misma manera, se promueve el trabajo autónomo, así como el reconocimiento de sus capacidades y sus limitaciones en diferentes áreas y, de la misma manera, se ha enfatizado el trabajo hacia la confianza de ellos mismos y la aceptación constructiva de sus propios errores, todo ello a través de un refuerzo positivo en sus aportaciones y tareas.

- Competencia ciudadana (CC)

Esta competencia se ha trabajado a través del diálogo sobre las plantas, los árboles y lo que nos aportan en nuestro día a día, los frutos y beneficios que estos nos dan y su función en el ecosistema, fomentando así el cuidado del entorno, y ampliando al mismo contenidos de la sesión. Del mismo modo, a través de la temática de la propuesta, se ha incitado a una alimentación saludable y, por ende, el autocuidado de uno mismo.

- Competencia emprendedora (CE)

La competencia emprendedora ha sido trabajada mediante la realización de actividades en las cuales los alumnos debían tomar decisiones escuchando y llegando a un consenso de ideas, y tomar decisiones tanto individuales como grupales.

Además, han podido disfrutar de actividades que les han permitido conocer en mayor profundidad la diversidad que existe en su aula y el gran abanico de posibilidades que ofrece la propia diversidad, favoreciendo valores como el respeto, el pensamiento creativo y el desarrollo de ideas y soluciones originales.

5.2.4. Competencias específicas.

Área 1: Crecimiento en armonía

Competencia específica 3: Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una auto imagen ajustada y positiva.

(Competencia clave: CC y CPSAA)

Competencia específica 4: Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad, basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.

(Competencia clave: CC y CPSAA)

Área 2: Descubrimiento y exploración del entorno

Competencia específica 1: Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.

(Competencia clave: STEAM, CC, CE y CCEC)

Competencia específica 2: Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.

(Competencia clave: STEAM, CC, CE, CCEC y CPSAA)

Área 3: Comunicación y representación de la realidad

Competencia específica 2: Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.

(Competencia clave: CCL y CPSAA)

Competencia específica 4: participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad, para comprender su funcionalidad y algunas de sus características.

(Competencia clave: CCL, CC y CE)

5.2.5. Temporalización.

Esta propuesta se va a llevar a cabo en 9 sesiones de 1 hora o 1,5 horas. Las sesiones han sido divididas en tres partes, la parte inicial o de lectura, donde se ha trabajado a través de diferentes cuentos y su correspondiente asamblea después de la lectura hablando con ellos acerca de lo aprendido con el cuento e introduciendo así el tema de la sesión. En segundo

lugar, el desarrollo de las actividades y, por último, el tiempo de asamblea para hablar de lo que más o menos les ha gustado.

Tabla 3

Estructura de la sesión

ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN Total: 90´	Lectura de cuento y asamblea	25´
	Desarrollo de la sesión	50´
	Asamblea final	15´

	LUNES 8	MARTES 9	MIÉRCOLES 10	JUEVES 11	VIERNES 12
9 – 10	Asamblea				
10 – 10:30	SESIÓN 1		Religión/ A.E	Proyecto de la Junta de CyL	SESIÓN 4
10:30 – 11					
11 – 11:30		Inglés			
11:30 – 12	Almuerzo				
12 – 12:30	Recreo				
12:30 - 13	Psicomotricidad	Proyecto 13:15	SESIÓN 2	SESIÓN 3	Inglés
13 – 13:30					
13:30 - 14					

	LUNES 15	MARTES 16	MIÉRCOLES 17	JUEVES 18	VIERNES 19	LUNES 24
9 – 10	Asamblea					
10 – 10:30	SESIÓN 5		Religión/ A.E	Proyecto de la Junta de CyL	SESIÓN 8	SESIÓN 9
10:30 – 11						
11 – 11:30		Inglés				
11:30 – 12	Almuerzo					

12 – 12:30	Recreo					
12:30 - 13	Psicomotricidad	Proyecto hasta 13:15	SESIÓN 6	SESIÓN 7	Inglés	Psicomotricidad
13 – 13:30						
13:30 - 14						

5.2.6. Metodología.

Debido a las características del alumnado, de su rutina, las necesidades de cada uno de ellos y la estructura de sesiones tan marcadas por el libro de texto, he intentado que las sesiones fueran llevadas a cabo a través de una metodología por descubrimiento.

Tal y como refiere Baro (2011),

El máximo exponente en este campo, James Bruner, plantea su “Teoría de la Categorización”, en la que coincide con Vigotsky en resaltar el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje. Sin embargo, Bruner añade, a la actividad guiada o mediada de Vigotsky, que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa es tener la experiencia personal de descubrirla: “el descubrimiento fomenta el aprendizaje significativo”. (p. 5)

A través de la manipulación y la experimentación los niños pueden llegar a interesarse más por aprender. Esto se debe a que los niños a estas edades se mueven por impulsos, motivados por todo aquello que les genera interés o les llama la atención. Haciéndoles partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y dejando de lado las clases magistrales, los alumnos se ven más entusiasmados por adquirir nuevos conocimientos. En esta propuesta trabajaremos, en primer lugar, mediante una metodología activa y participativa, utilizando las estrategias necesarias para que los alumnos puedan lograr un aprendizaje eficaz. Para ello, se requiere de un diálogo interactivo con los discentes, donde puedan comunicarse de manera efectiva con el docente, con sus compañeros y puedan tener a su alcance el material necesario para interiorizar los contenidos de manera apropiada. Las metodologías activas comprenden el proceso de aprendizaje como un proceso no repetitivo, donde el alumno aprende los conceptos y los reproduce sin

interiorizar lo que está diciendo, sino como un proceso constructivo, donde aprenda, entienda y pueda contextualizar los conceptos que se trabajan.

De esta manera, se les ha propuesto trabajar por grupos, para poder participar e interactuar entre ellos, debido a la importancia que tiene el diálogo, el respeto hacia la diversidad de opiniones y el aprendizaje entre iguales, algo que enriquece su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, y debido a las características del grupo-aula y las condiciones que esta tiene hemos trabajado a través de una metodología dirigida ya que, este grupo responde muy bien a las actividades pautadas con indicaciones sencillas y claras. Al tratarse de un grupo con tanto desnivel cognitivo y madurativo, pautar las mismas indicaciones a todo el grupo hace que todos ellos puedan adquirir adecuadamente los conocimientos explicados y no haya un gran desfase curricular dentro del aula.

Por otro lado, se ha intentado trabajar a través de una metodología lúdica, donde el niño experimenta y juega, utilizado principalmente para potenciar y reforzar las competencias, conocimientos y conceptos lógicos relacionados con los aprendizajes trabajados en el aula de manera más teórica, todo ello a través de actividades amenas y divertidas, y por lo general manipulativas y con recursos llamativos.

Asimismo, se ha intentado llevar a cabo una metodología global, donde el alumno aprende de la manera más similar a su vida cotidiana, es decir, se ha intentado contextualizar y adaptar a su realidad más cercana todos los conceptos trabajados en el aula. De esta manera, todos los conceptos explicados en el aula han sido ejemplificados y adaptados a su entorno y a su contexto social, tratando de darles un aprendizaje enriquecedor y completo.

5.2.7. Criterios de evaluación.

Tabla 4

Criterios de evaluación.

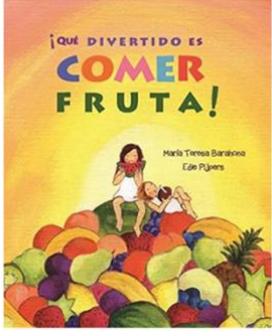
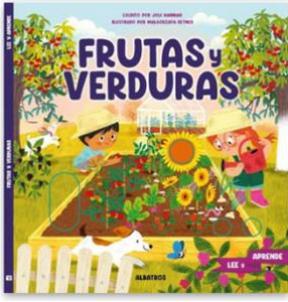
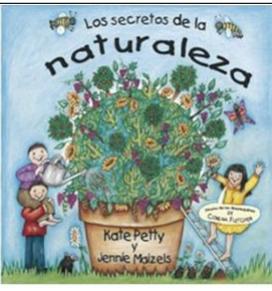
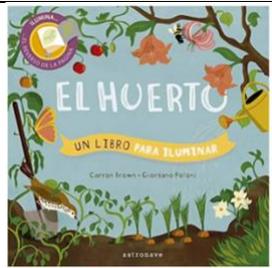
ÁREA 1: Crecimiento en armonía	
Competencia específica 3:	3.2 Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas para el grupo y desarrollando comportamientos respetuosos hacia las demás personas.
	3.3 Construir normas, rutinas y hábitos, desarrollando experiencias saludables y sostenibles para la mejora de la salud y el bienestar.

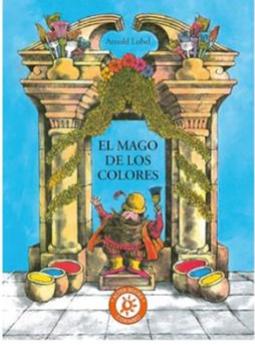
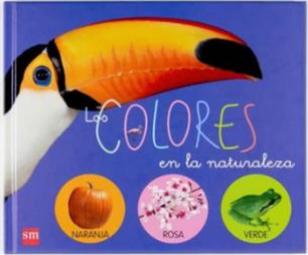
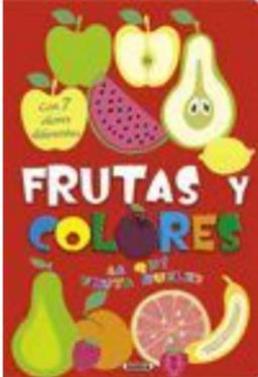
Competencia específica 4:	4.2 Construir normas, sentimientos y roles interaccionando en los grupos sociales de pertenencia más cercanos para construir su identidad individual y social.
	4.3 Participar en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.
ÁREA 2: Descubrimiento y exploración del entorno	
Competencia específica 1:	1.1. Establecer distintas relaciones entre los objetos identificando y nombrando sus cualidades o atributos y funciones mostrando curiosidad e interés.
Competencia específica 2:	2.3 Plantear hipótesis sencillas acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales manipulando o actuando sobre ellos.
	2.6 Participar en proyectos utilizando dinámicas cooperativas, compartiendo, valorando y comparando opiniones propias y ajenas.
ÁREA 3: Comunicación y representación de la realidad	
Competencia específica 2:	2.1. Comprender de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos respondiendo de forma adecuada.
Competencia específica 4:	4.4. Identificar de manera acompañada, alguna de las características textuales y paratextuales mediante la búsqueda en textos de uso social libres de prejuicios y estereotipos sexistas.
	4.5. Valorar y recurrir a la biblioteca como fuente de información, entretenimiento y disfrute, respetando sus normas de uso.

5.3. Sesiones de la propuesta didáctica.

Tabla 5

Organización de las sesiones.

	LECTURAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES
SESIÓN 1		Macedonia de frutas: manipulamos y conocemos las características de las frutas	1. Variedad de frutas 2. Tabla de cortar 3. Cuchillo
SESIÓN 2		Jugamos con las texturas: pintamos con hojas y frutas.	1. Variedad de hojas 2. Variedad de frutas 3. Platos de cartón 4. Témperas de colores 5. Pinceles
SESIÓN 3		Memory de frutas y cada color a su sitio.	1. Tarjetas de frutas y colores 2. Aros de colores
SESIÓN 4		Manualidad de la sandía.	1. Platos de cartón 2. Punzón 3. Témperas 4. Pinceles 5. Papel celofán 6. Perforadora de papel

<p>SESIÓN 5</p>		<p>Mural de colores. Título: magia de los colores.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Papel continuo 2. Platos de cartón 3. Témperas de colores 4. Rollo de papel
<p>SESIÓN 6</p>		<p>Caja sorpresa. Identificamos frutas por su sabor y textura.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caja de cartón 2. Variedad de frutas 3. Platos de cartón 4. Antifaz
<p>SESIÓN 7</p>		<p>Collares de frutas. Motricidad fina.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Funny gummy 2. Plastilina
<p>SESIÓN 8</p>		<p>Collares de frutas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Témperas 2. Aguja e hilo

SESIÓN 9		Mercado de frutas. Compradores y vendedores. Juego de roles.	1. Plastilina 2. Gometes 3. Folios 4. Recipientes 5. Dibujos de frutas
-----------------	---	---	--

CUENTO Y ASAMBLEA INICIAL

Para dar comienzo a las sesiones de esta propuesta nos sentábamos todos en asamblea formando un círculo. Lo primero que hacíamos era presentar a los niños la lectura correspondiente a cada sesión. Se hacía la lectura del libro, donde todos los niños escuchaban atentamente la historia que se les contaba, o en el caso de las lecturas de libros que requerían de una mayor interacción con los oyentes, se iban haciendo las paldas correspondientes para que estos pudiesen intervenir y manipular el cuento si se requería.

Al finalizar la misma se hacían preguntas de comprensión lectora, así como preguntas relacionadas con el tema trabajado del libro que facilitaban la introducción al tema de cada sesión.

Las lecturas de las sesiones han sido las siguientes:

Tabla 6

Lecturas de las sesiones.

LECTURAS	LIBROS
SESION 1	¡Qué divertido es comer fruta! Barahona, M. T., Pijpers, E. (2014). <i>¡Qué divertido es comer fruta!</i> . SL.
SESION 2	Frutas y verduras Hanna, J. (2023). <i>Frutas y verduras</i> . Albatros.
SESION 3	Los secretos de la naturaleza

	Petty, K. (2005). <i>Los secretos de la naturaleza</i> . Beascoa.
SESION 4	El huerto. Un Libro para iluminar. Carron, B. y Poloni, G. (2020). <i>El huerto. Un Libro para iluminar</i> . Astronave.
SESION 5	El mago de los colores Lobel, A. (2021). <i>El mago de los colores</i> . Corimbo S.L.
SESION 6	Mi libro de olores y colores (2 libros diferentes) Mr. Iwi (2022). <i>Mi libro de olores y colores. Frutas deliciosas</i> . Auzou. Mr. Iwi (2023). <i>Mi libro de olores y colores: las frutas</i> . Auzou.
SESION 7	Los colores en la naturaleza Quellet, L. (2007). <i>Los colores de la naturaleza</i> . SM.
SESION 8	Frutas y colores. ¿A qué fruta huele? (2014). <i>Frutas y colores. ¿A qué fruta huele?</i> . Susaeta.
SESION 9	La rebelión de las verduras Aceituno, D. y Montero, D. (2016). <i>La rebelión de las verduras</i> . Lumen.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

- SESIÓN 1: MANIPULAMOS Y CONOCEMOS LAS FRUTAS, MACEDONIA DE FRUTAS

Para comenzar la explicación nos sentamos en la zona de la asamblea en el aula formando un círculo. Coloqué en el centro una gran variedad de frutas (manzanas rojas y verdes, pomelos, naranjas, fresas, kiwis, plátanos, peras, uvas y un mango). Comencé un diálogo acerca de las frutas presentadas, si conocían sus nombres, si sabían si estas tenían semillas

en su interior o no, si las habían probado y si sabían decirme características de cada una de ellas. Aprovechamos para trabajar concepto de texturas (lisa y rugosa), comparación de tamaños, formas, etc. Tras hablar individualmente de cada una de ellas, dejé a los niños que las manipulasen para comprobar si todo lo mencionado correspondía con cada fruta. Posteriormente, y con ayuda de una tabla y un cuchillo, fui cortando las frutas de una en una y seguimos comentando las características de las frutas, pero esta vez de su interior (color, semillas, sabor, textura, etc.).

Una vez terminaron los alumnos de manipular todas las frutas hicimos un repaso de toda la información que había sido comentada de cada alimento; después, recogí las frutas y les indiqué que debían de hacer un dibujo de cada una de las frutas que habíamos visto en la asamblea. Además, les escribí el nombre de todas las frutas en la pizarra y les pedí que escribieran el nombre de las frutas.

A la hora del almuerzo y aprovechando todas las piezas de fruta que había llevado al centro, les corté y repartí un plato a cada niño con una variedad de frutas que tenía.

Figura 2.

Muestra de aula de variedad de frutas



- SESIÓN 2: JUGAMOS CON LAS TEXTURAS: PINTAMOS CON HOJAS Y CON LAS FRUTAS

Para la explicación del día, los alumnos se colocaron en la asamblea y les proyecté la imagen de lo que íbamos a trabajar. Hicimos un pequeño repaso de las partes del árbol y de dónde se encontraban las hojas, así como los cuidados que hay que tener para que

crezca el fruto de las plantas. De ahí iniciamos una conversación sobre los diferentes colores y formas que podían tener las hojas dependiendo del tipo de árbol y de la estación en la que estuviésemos, comentando así las características tan diferentes que podían tener unas hojas de otras. También hablamos sobre las venas de las hojas, es decir, los canales por donde estas se alimentaban y de paso hicimos un repaso de los nutrientes y factores que necesitaban las plantas para crecer. Además, llevé a clase una amplia variedad de hojas de diferentes texturas y tamaños y les dejé manipularlas para que las vieran y las tocasen. Seguidamente, les indiqué qué debían de hacer en la ficha, que solamente era repasar el contorno de las hojas.

Cuando los niños terminaron, les repartí un folio a cada niño y una serie de hojas (todas ellas diferentes). Coloqué encima de la mesa témperas de dos colores diferentes y un pincel para cada niño y les indiqué que para esta actividad íbamos a estampar las hojas en el papel. Paso a paso les fui informando de los pasos que debían de seguir, cogiendo la hoja, untando el pincel en el color y extendiendo la pintura para posteriormente colocar la cara pintada contra el folio en blanco. En ese momento debían de apretar fuerte la hoja contra el folio para que la pintura se quedase y pudiésemos ver las venas de la hoja.

Cuando terminaron, cada niño guardó su trabajo en el cajón de su nombre.

Una vez guardaron todos el trabajo anterior, repartí a cada mesa un plato con variedad de rodajas y a cada niño un folio nuevo, para que las plasmaran en los papeles las rodajas de frutas untadas en témperas de colores. De esta manera, además de aprender sobre los colores y las formas de las frutas, mejoran sus habilidades motoras finas.

Cuando terminaron, cada niño guardó su trabajo en el cajón de su nombre.

Figura 3.

Ejemplos pintura con fruta





- **SESIÓN 3: MEMORY CON FRUTAS Y CADA COLOR A SU SITIO**

Tras la lectura del cuento, se les planteó a los alumnos un par de actividades relacionadas con reconocer las características y las diferencias que existían entre las frutas.

- **Memory con frutas**

Comenzamos la sesión haciendo un repaso de las frutas y los árboles a través de un juego. Los juegos de memoria ayudan a los niños a mejorar su concentración, su memoria y sus habilidades de reconocimiento de colores y frutas.

Para comenzar el juego, les coloqué tarjetas con diferentes frutas en el medio de la asamblea. En primer lugar, mencionamos entre todos los nombres de los frutos y los árboles y posteriormente los coloqué en el suelo boca abajo. Los niños, por orden debían de acercarse e intentar hacer parejas dando vueltas a dos de las tarjetas. En el caso de que acertasen, cogían ambas tarjetas y se las guardaban, y si no, las volvían a dar la vuelta y a colocarlas en su sitio boca abajo.

Para la siguiente ronda añadimos más tarjetas, esta vez con tarjetas con colores. La actividad era la misma, intentar conseguir parejas, pero esta vez debían de hacer la combinación entre una fruta y su color (es decir, si cogían la tarjeta del limón debían unirlos con la tarjeta del color amarillo).

- **Cada color a su sitio**

Para esta actividad necesitamos frutas de juguete o imágenes de frutas de diferentes colores y aros de colores. Antes de comenzar la explicación del juego, repartí por el suelo del aula aros de diferentes colores. Seguidamente nos sentamos en la asamblea haciendo un círculo y en el centro coloqué dos cajas, una con frutas de juguete y otra con imágenes, y procedí a indicarles que, por orden, debían de coger de uno de los dos montones y decir el nombre y color de la fruta. Una vez tuvieron todos un objeto, se levantaron a colocar cada fruta en el aro del color correspondiente. Por último, comprobamos si todas las frutas estaban correctamente colocadas.

Repetimos esta actividad otras dos veces, practicando así el reconocimiento de colores y frutas mientras desarrollan habilidades de clasificación y coordinación.

- **SESIÓN 4: MANUALIDAD DE LA SANDÍA**

Para la manualidad de las sandías comencé enseñando a los niños el resultado final y explicando paso a paso todo lo que debíamos hacer previo a repartirles el material.

Primero corté platos de papel por la mitad y dibujé con un rotulador la silueta del espacio que debían recortar para posteriormente colocar el papel celofán. Puesto que todavía no cuentan todos ellos con destrezas necesarias para recortar con tijeras, usaron el punzón. Una vez separados los dos trozos, pusieron el nombre y repartí pinceles y témperas de color verde para que los niños repasaran el borde del plato. Seguidamente les repartí tempera roja para que pintasen el resto del plato. Una vez terminado, por equipos, los niños fueron dejando sus sandías en sus correspondientes cajones del nombre.

Para finalizar la manualidad de la sandía, los alumnos cogieron su medio plato ya pintado y se le repartió a cada uno de ellos un trozo de celofán de color rojo. Se dejaron unos minutos para que los niños investigasen y manipulasen con el material, ya que nunca antes habían trabajado con él y se trató de algo novedoso y llamativo. A continuación, echaron pegamento a la parte inferior del plato y pegaron el trozo de celofán. Para las pepitas de la sandía, agujereamos con la perforadora un papel de color negro y se le repartió un montón a cada grupo para que, con cuidado, los pegasen en el papel rojo.

Según iban terminando, fuimos pegando las sandías de dos en dos, y después a una de las ventanas del aula.

Figura 4.

Trabajo manual de sandía



- SESIÓN 5: FORMACIÓN DE COLORES → MURAL

Tras la asamblea y aprovechando que ya estábamos sentados, les pregunté acerca de la formación de los colores a partir de los colores primarios y posteriormente les puse un vídeo para aclarar todo lo mencionado.

<https://www.youtube.com/watch?v=HV33Wrfh7f8>

Seguidamente, les comenté que íbamos a comprobar en primera persona si todo lo tratado en el vídeo era cierto. Para ello, coloqué en el medio de la asamblea un trozo de papel continuo blanco y témperas de los colores primarios. Además, cogí un pincel y coloqué papeles para limpiarse las manos. Por parejas, se iban acercando a mi e iban eligiendo de qué color querían que les pintase la mano. Primero les unté la mano de témpera de un color y lo extendí con ayuda de un pincel. Después, cuando ambos de la pareja habían plasmado sus manos pintadas en el papel les pedí que se dieran la mano y que frotase, para ver qué color se formaba. Cuando vieron la formación del nuevo color, volvieron a poner sus manos en la parte superior de la mano del color primario. Una vez terminaron, los alumnos cogían un trozo de papel para quitarse de la mano los excesos de pintura e iban al servicio a lavarse las manos. Repetimos este proceso para que todos los niños pudiesen participar. Una vez terminado, comentamos todos los colores y que habían surgido y si lo que habíamos visto en el vídeo era lo mismo que nos había sucedido a nosotros en la actividad.

Figura 5.

Trabajo de aula formación en colores

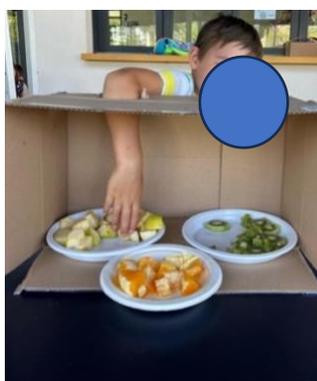


- SESIÓN 6: CAJA SORPRESA → SABORES Y TEXTURAS

Para esta actividad nos sentamos todos en la asamblea formando un círculo. En el centro coloqué una caja con dos agujeros en la parte superior y una abertura en uno de los lados. En el interior de la caja puse platos con diferentes piezas de frutas cortadas previamente (entre ellas plátano, naranja, limón, pera, kiwi y manzana). Los alumnos se agruparon por equipos (grupos de trabajo) y, por orden, fueron pasando todos los integrantes de los grupos por la caja y con los ojos tapados por un antifaz, debían introducir indistintamente una de las manos y coger una pieza de fruta. Primero debían manipularla y posteriormente, comérsela. Una vez ingerida, tenían que intentar adivinar qué fruta se habían comido, identificando de esta manera tanto la textura como el olor y sabor de la misma.

Figura 6.

Adivina la fruta. Fase táctil



- **SESIÓN 7: COLLARES CON FRUTAS**

Relacionado con la temática trabajada, decidí plantearle al alumnado el reto de crear nuestros propios abalorios de frutas. Para ello, les repartí a cada niño un trozo de funny gummy, un material que se trabaja muy similar a la plastilina con la diferencia de que, cuando este se seca ya no se puede moldear más. Para estimular a los niños, comencé indicándoles formas que debían de hacer con el material que les había dado, como triángulos, óvalos o círculos. Tras la realización de varias figuras, les dejé libertad para crear sus propias piezas, que una vez secas, serían los abalorios de sus collares.

Los niños crearon sus propias figuras y mientras, yo iba agujereando con una aguja las formas ya terminadas. Cuando todos ellos finalizaron, fueron guardando sus creaciones en sus correspondientes cajones. El tiempo restante lo dedicaron a jugar con la plastilina.

- **SESIÓN 8: COLLARES CON FRUTAS**

Puesto que la sesión anterior hicimos abalorios con formas de frutas, esta sesión la dedicamos a, por grupos, pintar las piezas que había creado cada niño. Para ello, mientras el resto de los equipos jugaba con la plastilina, trabajando así la motricidad fina, yo me quedaba con un único grupo para prepararlos y proporcionarles el material necesario para pintar los abalorios. Para ello, coloqué en los agujeros ya hechos en la sesión anterior un palillo, para facilitarles el agarre a la hora de pintar las piezas, y les coloqué en medio de cada mesa un recipiente con agua y las témperas de los colores que ellos me iban indicando. Además, les repartí un pincel a cada niño y un trozo de plastilina aplastado a cada uno. En el trozo de plastilina debían de clavar las piezas ya pintadas, con cuidado de que no se juntaran para que no se mezclasen los colores de los abalorios. Según iban terminando, iban colocando su pieza de plastilina en una bandeja, al lado del nombre de cada uno.

Dejamos la bandeja al sol y las figuras se secaron rápidamente, lo que nos permitió al final del día poder introducir los abalorios en un hilo, creando así sus collares.

Figura 7.

Collares con frutas



- SESIÓN 9: MERCADO → FRUTAS. FRUTEROS

Para esta sesión decidí plantearles la situación de convertirnos en fruteros y compradores. En primer lugar y antes de comenzar con la clase, mi tutora y yo hicimos monedas con gomets, pegando dos gomets de manera que ambas caras fueran del mismo color. Además, les repartimos a cada grupo un trozo de plastilina de un color diferente (4 colores en total), y cada niño debía de hacer bolitas e introducirlas en un recipiente. Estas bolitas servirían para poder manipular las diferentes frutas durante el juego. Para las frutas, utilizamos las piezas que quitamos de una de las actividades del libro realizadas en el aula con anterioridad.

De ahí nos sentamos todos en asamblea e hicimos nuestras propias listas de la compra, haciendo un repaso del conteo y la suma hasta el número 6. Para ello, cada niño debía de seleccionar hasta un máximo de 4 piezas y pegarlas en un trozo de papel blanco, y su compañero, ver cuántas piezas faltaban o sobraban para llegar a un total de 6 frutas.

De ahí les expliqué que para poder participar todos en este juego de roles, dividiríamos la clase en dos grupos, con dos equipos en cada uno. De cada grupo, un equipo comenzaría siendo frutero y el otro comprador. A los compradores se les repartiría un total de 6 monedas, ya que el valor de cada pieza de fruta sería de una moneda, y una lista de la compra (folio blanco con frutas realizado previamente). Los fruteros, por su parte,

deberían de seleccionar las frutas indicadas por los compradores, comprobar que lo hacían correctamente y ver si les habían dado las monedas bien.

Posteriormente, comencé la explicación enseñando la actividad del libro en la pizarra digital. En ella aparecía una frutería con un toldo el cual debían colorear siguiendo la secuencia de colores y, además, debían de contar cuantas piezas de cada fruta había en la frutería y escribir el número correspondiente. Por la parte de atrás, aparecían sumas, en vez de con números, con piezas de frutas. Los alumnos debían de sumarlas y escribir el resultado.

Tras la explicación de la actividad, dividimos a los dos grupos de trabajo, de los cuales yo me encargué del juego de roles y la maestra, de la realización de la otra actividad, relacionada con el libro de trabajo.

Una vez todos los niños de cada grupo pasaron por el papel de compradores y vendedores se cambiaron los grupos, haciendo ambos el juego y la actividad por ambas caras.

ASAMBLEA FINAL

Para la realización de las asambleas finales, los alumnos recogían tras las actividades el material con el que se había trabajado en la sesión y nos reuníamos todos en la zona de la asamblea para comentar lo que más y lo que menos les había gustado de las actividades, así como de lo aprendido durante la actividad.

Además, el aula contaba con unos bits inteligentes que utilizaba después de cada asamblea para hacer una propuesta nueva con los niños. El juego consistía en que, el encargado del día, después de realizar todas las tareas correspondientes de la asamblea elegía una de entre todas las cartas de frutas y hortalizas. El resto de sus compañeros, por orden, iban haciendo preguntas de las características del alimento. Cuando llegaban a las 5 preguntas, se hacíamos un repaso de todas las características mencionadas anteriormente y dejaba a los alumnos preguntar por frutas y hortalizas concretas y no por sus características.

Una vez habían adivinado de qué alimento se trataba les leía la información que nos proporcionaban los bits por la parte de atrás de cada imagen.

(Los bits inteligentes utilizados son de las editoriales Vicens Vives y SM, del curso de 4 años y de los temas de las frutas y las hortalizas).

5.4. Atención a la diversidad.

En el aula de 4 años encontramos dos alumnos con necesidades educativas especiales, ambos con rasgos TEA. Los dos niños cuentan con una adaptación curricular significativa. Uno de ellos tiene TEA sin lenguaje, con un nivel madurativo equivalente al 1.º ciclo de EI.

Una característica muy llamativa del comportamiento de este alumno a destacar es su dificultad para comprender y gestionar sus propias emociones y comportamientos. El niño cuando se encuentra con un adulto o en alguna actividad con el que se siente cómodo y seguro tiene tendencia a estar tranquilo, pero en el momento que se excita, se agobia o entra en contacto con una situación que rompe su rutina o su calma, ya sea porque algo le llama la atención o no encaja en su rigidez mental, desencadena en él una alteración en su comportamiento que generalmente es expresada en golpes, mordiscos, patadas y agarrones de pelo y autolesiones (mordiscos en sus muñecas).

El aula cuenta con adaptaciones propias para este niño tales como una mesa particular colindante a uno de los grupos, con dos manos de colores (una roja y una verde) pegadas a la mesa y un espacio limitado por cinta para que coloque sus apegos mientras trabaja. Para que los niños conozcan y sigan correctamente las actividades de la mañana, ambos tienen colocados en su sitio un trozo de velcro para colocar los pictogramas con las indicaciones necesarias para seguir el ritmo de las actividades. Además, en la pizarra hay un horario con pictogramas, y una de las esquinas del aula destinada al rincón con la cruz, un espacio donde hay un cartel con pictogramas de cosas que no se deben hacer (pegar, tirar cosas, tirar del pelo, etc.), con una cruz roja en el suelo, para que el niño se siente. Uno de ellos también cuenta con carteles repartidos por el aula, para que a la hora de ir al servicio o de beber agua el niño se desplace con los pictogramas y saber qué desea en cada momento.

También contamos con dos mesas de trabajo dispuestas frente a las ventanas para uno de los niños con necesidades educativas especiales. En una de ellas encontramos dos organizadores de plástico, señalados con colores, con diferentes actividades en su interior. En la pared y pegados con velcros hay pictogramas de los colores correspondientes a los cajones, para que el alumno, de manera ordenada, vaya realizando las actividades propuestas y, posteriormente, lo coloque en la otra cajonera (la cual está vacía). La otra

mesa mencionada cuenta con varios libros y es el espacio que utiliza este mismo alumno para trabajar con la arena sensorial.

El apoyo educativo con el que cuenta este niño son sesiones con las diferentes PT que hay en el centro (5 horas semanales). Además, a lo largo de la mañana contamos en el aula con el apoyo de una ayudante técnico para facilitar al alumno el seguimiento de la rutina, así como su cuidado y propio bienestar.

El otro niño, además de sus rasgos TEA, cuenta también con un trastorno en el habla, concretamente con disglosia. Los apoyos que recibe este alumno son sesiones fuera del aula con los diferentes PT del centro (3,5 horas semanales).

Es por ello por lo que todas las actividades propuestas han sido pensadas para no requerir de ninguna adaptación para los alumnos mencionados.

Además, debido a las condiciones que presenta dicho alumnado, he contado con el apoyo de la maestra tutora del aula, así como una ATE, las cuales se han encargado durante toda la puesta en acción de las actividades en intentar cubrir las carencias que presentaban estos niños con respecto al resto del grupo-aula.

5.5. Evaluación de los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos en la propuesta, puedo afirmar que he finalizado la misma muy satisfecha, ya que además de poder observar como el alumnado ha adquirido correctamente los aprendizajes trabajados, han interiorizado los mismos a través de una serie de actividades llamativas y participativas, que les han permitido manipular y experimentar texturas, sabores, olores y características de las frutas. Asimismo, se les ha dado la posibilidad de experimentar con los colores, la formación de colores secundarios y de diversidad de combinaciones.

Durante las sesiones de la propuesta, se observó un progreso significativo por parte de los alumnos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

1. Introducción a la literatura infantil

- ✓ Los alumnos mostraron interés por las lecturas de las sesiones, prestando atención, realizando preguntas de los propios cuentos y adquiriendo nuevo vocabulario a través de libros de diferentes tipologías.
- ✓ Los niños en las preguntas de comprensión lectora supieron dar respuestas a todas las cuestiones planteadas, dando indicios de la correcta comprensión de la misma, y demostrando su atención durante la lectura.

2. Reconocimiento de las frutas y sus características

- ✓ El alumnado consiguió identificar y nombrar correctamente las diferentes frutas, así como identificar características sobre los colores, sabores, olores y texturas entre otras. El aprendizaje de estos conceptos se realizó en varias sesiones con diferentes actividades, para conseguir de esta manera reforzar en todas ellas los conceptos aprendidos.
- ✓ Se evidenció una mejora en la capacidad de los estudiantes para asociar las frutas a sus colores, mediante las actividades de la tercera sesión (memory y cada uno a su lugar), atendiendo a que los alumnos sabían resolver el juego correctamente.

3. Adquisición de conocimientos sobre los colores

- ✓ El alumnado fue capaz de comprender la creación de los colores secundarios a través de la combinación de los propios colores primarios. Para ello, se les permitió experimentar con la mezcla de colores, evidenciando en primera persona lo que sucedía, posterior a un diálogo donde se comentaron aspectos como la propia creación de colores.
- ✓ Se observó una mejora en su capacidad para diferenciar los colores, clasificarlos entre primarios y secundarios, y saber identificarlos en objetos de su entorno.

Para esta evaluación, he recogido los datos expuestos de cada uno de los alumnos en dos tablas, adaptando alguno de los criterios a la propuesta implantada. En la primera se ha evaluado en función de las áreas de conocimiento del currículo de Educación Infantil, y, en segundo lugar, una tabla por competencias clave desarrolladas durante la puesta en marcha. En ella, he calificado en función de tres ítems: Conseguido, en proceso y no adquirido.

Estas tablas han sido adaptadas de la proporcionada en la editorial Vicent Vives como recurso para el profesorado, recursos utilizados por mi maestra tutora durante mis prácticas.

La rúbrica que se ha utilizado para la evaluación de esta propuesta se encuentra en el Anexo I.

6. CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.

La educación infantil es una etapa crucial en el desarrollo de los niños, ya que durante estos primeros años se establecen las bases para el aprendizaje futuro. Trabajar las frutas y los colores a través de la literatura infantil y actividades manipulativas tiene una importancia significativa por varias razones.

En primer lugar, los libros infantiles tienen una gran variedad de funciones y tipologías, lo que la convierte en una herramienta imprescindible y poderosa para introducir nuevos conceptos y ampliar y enriquecer el vocabulario de los niños. Los libros sobre frutas y colores relacionados con las temáticas de esta propuesta, además de presentarles nuevas palabras, facilitan la asociación de términos con imágenes, olores y con las propias frutas, desarrollando así el lenguaje y la comunicación de los niños. Realizar una propuesta que se enfoque en introducir en el aula frutas en Educación Infantil, enseña a los niños a reconocer y nombrar diferentes alimentos, así como fomenta los hábitos de vida saludable. Al enseñarles sobre estos alimentos, aprenden a través de libros, cuentos y actividades, lo que les ayuda a desarrollar una mayor curiosidad y aprecio por los alimentos que aprenden. Esto se traduce en la mayoría de los casos en una disposición por probar y consumir frutas en su dieta diaria.

Este hecho he podido vivenciarlo en primera persona, ya que, previo a la implantación de las sesiones, estuve observando el almuerzo del alumnado. De ellos, la mayoría consumía a lo largo de la semana al menos dos o tres piezas de fruta, mientras que una pequeña minoría de niños apenas tenía contacto con ninguna pieza de fruta. Sustituyendo esta parte del almuerzo, les ponían zumos, bebidas o gelatina. Durante la puesta en marcha de las sesiones y tras la misma, pude observar un cambio de idea, posicionamiento u opinión acerca de los alimentos con los que estábamos trabajando. Alguno de ellos comenzó las actividades negándose a tocar y probar ciertas frutas.

El cambio de este comportamiento vino dado por varios factores: en primer lugar, en general los humanos, y más en particular los niños, son individuos que *comen por los ojos*, por lo que combinar actividades donde se trabajan los colores y las frutas ha facilitado la atención y la predisposición al trabajo de los niños, haciendo así que estos mismos se sientan cómodos y se familiaricen con los contenidos y el material con el que hemos trabajado. En segundo lugar, se les ha motivado e incitado a probar en varias ocasiones las frutas, lo que ha facilitado que alguno de los niños, al ver a sus compañeros

decididos e interesados por las frutas hayan comido las piezas ofrecidas, se han animado a probarlas ellos también. Además, cuando han comido las frutas, por lo general se ha iniciado en el aula un diálogo acerca de los sabores, etc. Asimismo, se trata de una propuesta que nos facilita la integración del trabajo, de manera transversal, de la agenda 2030, concretamente enfatizando en el ODS 3, Salud y bienestar.

Las actividades manipulativas, como tocar, oler y saborear diferentes frutas, así como clasificar y combinar colores, son esenciales para el desarrollo sensorial y cognitivo de los niños. Estas actividades además de desarrollar sus habilidades en motricidad fina estimulan todos sus sentidos, promoviendo un aprendizaje activo. En el caso de la manipulación de las frutas, los niños tienen mayor facilidad de interiorizar los conceptos sobre texturas, tamaños, formas, olores y sabores, mientras que con la propuesta de los colores desarrollan su capacidad de observación y clasificación. También despertamos en ellos la curiosidad por experimentar, por mezclar colores y crear otros nuevos.

La literatura infantil combinada con actividades prácticas puede estimular la creatividad y la imaginación de los niños, inspirándoles a crear sus propios cuentos, dibujos y manualidades. De esta manera, no solo se fomenta la expresión artística de los niños a través del trabajo de nuevas técnicas con diferentes materiales, sino que también se les permite explorar conceptos de una manera personal y significativa.

El enfoque lúdico en la educación infantil es fundamental para el desarrollo integral de los niños. Aprender sobre frutas y colores a través de juegos y actividades divertidas hace que el aprendizaje sea más atractivo, por lo que les fomenta el interés y la curiosidad por conocer nuevos conceptos, haciendo de este aprendizaje un proceso efectivo.

Los niños tienden a retener mejor la información cuando están disfrutando del proceso de aprendizaje, es por ello por lo que los juegos promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. En actividades como la clasificación de frutas por colores y participar en el juego de roles donde hacen la lista de la compra, "venden" y "compran" frutas en un mercado favorece en los niños el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y cooperación.

Estas actividades lúdicas, han implicado manipular objetos diversos, lo que ha contribuido al desarrollo sensorial y motor. Al manipular, tocar y oler las frutas, los niños aprenden sobre ellas y mejoran habilidades como la percepción corporal, sus habilidades motoras finas y su coordinación óculo-manual.

Todo ello, nos ayuda a consolidar los argumentos de la importancia de introducir en el aula propuestas que involucren conceptos como las frutas y los colores, creando aprendizajes significativos que enriquecen su proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva motivadora y divertida.

Respecto al objetivo general del trabajo, las sesiones han sido divididas para poder disfrutar tanto del momento de la lectura como el momento de las actividades, conectando a través de la propia lectura ambas partes de la sesión y complementando el aprendizaje en ambos momentos. Además, durante el desarrollo de las sesiones se han desarrollado tanto habilidades comunicativas como habilidades motoras y sociales.

3.6.2. Limitaciones de la propuesta.

Durante mi estancia en el centro, he tenido que adaptarme tanto al nivel curricular del alumnado (puesto que mis anteriores prácticas han sido ambas con alumnos de la etapa de Educación Primaria) como a la metodología que utilizaban. En la etapa de Educación Infantil trabajaban con los libros de la editorial Vicents Vives, con la temática de los Goguis y los libros de Letrilandia. Ha sido complicado implantar la propuesta debido al uso de los libros y al horario de mi aula, en el cual, tenían horas limitadas donde la maestra se quedaba con el grupo aula completo. Esto supuso impedimentos para que la puesta en marcha no limitase el uso de los propios libros (los cuales se debían terminar, y, por ende, se debían trabajar todos los días).

6.3. Futuro de la propuesta.

Para finalizar, a pesar del éxito de la propuesta, en la aceptación de las actividades, el grado de disfrute y aprendizaje de los niños, se podría plantear una lista con propuestas de mejora para el futuro:

- La actividad de la creación de los collares (sesión 7) se podría haber reducido a una única sesión, pero debido a que el material debía secarse y ponerse duro para poder pintarlo, no pudimos continuar con la actividad hasta el día siguiente.
- Dedicar más tiempo a la actividad de la última sesión, de fruteros y compradores, ya que se trata de un juego de roles donde los niños aprenden, además de conceptos teóricos, habilidades y valores sociales mientras se divierten. Al tratarse de una actividad nueva, los niños tardaron en entender la dinámica, por lo que, al principio, el juego se desarrolló lentamente.

- Se podrían aplicar las mismas dinámicas a otros temas recogidos en el currículo, puesto que el mercado literario infantil nos ofrece la posibilidad con la cantidad de volúmenes que hay centrados en el desarrollo de la infancia.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno, D. y Montero, D. (2016). *La rebelión de las verduras*. Lumen.
- Anaya, N. C. (2004). *Diccionario de psicología*. Ecoe Ediciones.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22446
- Barahona, M.T., Pijpers, E. (2014). *¡Qué divertido es comer fruta!*. SL.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra
- Botelho, R. G. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista iberoamericana de educación*, 61(3), 1-10.
- Cabo, R. M. (1986) *Literatura infantil y su didáctica*. Oviedo. 1986.
- Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- Canal, J. Y. (1998). Epistemología, problemas y métodos en la obra de Piaget . *Aportes a la psicología*, (7), 131-154.
- Carron, B., y Poloni, G. (2020). *El huerto. Un Libro para iluminar*. Astronave.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto.
- Cervera, J. (2003). *En torno a la literatura infantil*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil--0/html/ffbcbe7e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Decreto 37/2022, del 29 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Equipo editorial, Etecé. (2021, 5 agosto). *Antología - Concepto, características, partes y ejemplos*. Concepto. <https://concepto.de/antologia/>
- García, A. (2024). Memoria prácticum II. Universidad de Valladolid.
- García, J. A., Carriedo, N., y Gutiérrez, F. (2002). *Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*, vol. 1. UNED.
- Hanna, J. (2023). *Frutas y verduras*. Albatros.
- Junta de Andalucía. (2016). BECREA. Plan LyB. Lectura y Biblioteca.
- Lobel, A. (2021). *El mago de los colores*. Corimbo S.L.

- Medina, Antonio ([1973]1988). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Labor.
- Merlo, J. C. ([1975] 1980). *La literatura infantil y su problemática*. (2. ed.). El Ateneo.
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. (s. f.). Conoce la Agenda. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/conoce_la_agenda.htm
- Mr. Iwi (2022). *Mi libro de olores y colores. Frutas deliciosas*. Auzou.
- Mr. Iwi (2023). *Mi libro de olores y colores: las frutas*. Auzou.
- Moran, M. (2023, 13 septiembre). La Agenda para el Desarrollo Sostenible. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> Fecha de consulta: 23 de marzo de 2024.
- Piaget, J. (1946) *La formación del símbolo en el niño*. en castellano 1994. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petty, K. (2005). *Los secretos de la naturaleza*. Beascoa.
- Quellet, L. (2007). *Los colores de la naturaleza*. SM.
- Riquelme, V. S. (2019, 5 febrero). 3. *análisis del significante y significado de una imagen* [Diapositivas]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/3-analisis-del-significante-y-significado-de-una-imagen-130617111/130617111>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil”. LOMLOE (2022, FEBRERO, 1).
- Valdivieso, L. B. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 27(2), 49-68.

8. ANEXOS

Anexo I

Tabla 7

Evaluación por áreas.

EVALUACIÓN POR ÁREAS			
	Conseguido	En proceso	No adquirido
1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA			
Manifiesta un progresivo control de su cuerpo y de las habilidades de carácter fino: Recortado de tijeras o moldeando plastilina			
Expresa emociones y las va regulando progresivamente			
Va progresando en su autonomía			
Respeto, progresivamente, las normas de clase: pide permiso			
2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO			
Identifica conceptos cuantitativos: Grueso-delgado, grande-pequeño			
Identifica el número seis: Cantidad			
Identifica el color de las frutas (melocotón, ciruela, etc.) y sus propiedades saludables			
Reconoce árboles frutales y sus frutos			
Describe algunas frutas: forma, color, textura			
Conoce algunos alimentos que se hacen con las frutas (mermeladas, dulces, yogures, etc.)			
Sabe los beneficios que nos proporcionan las frutas			
3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD			
Escucha con atención los cuentos			
Se expresa con claridad			
Participa en las asambleas, tomando iniciativa y sin discriminar a nadie			
Inicia conversaciones y pregunta			

Muestra interés y se inicia en el uso de la lectura y escritura			
Aplica técnicas de expresión: Pintura, collage, dibujo estampado			

Tabla 8

Evaluación por competencias clave.

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS			
	Conseguido	En progreso	No adquirido
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA			
Expresa de forma oral pensamientos, vivencias y experiencias con un vocabulario adecuado a su edad			
Escucha, habla, dialoga y conversa, progresivamente			
Comprende mensajes y pequeños textos literarios leídos por los adultos			
Respeta, progresivamente, las normas establecidas para el intercambio comunicativo			
Describe atributos físicos y sensoriales de objetos y elementos			
Se inicia en el uso de la lectura y la escritura			
MATEMÁTICA Y EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INGENIERÍA			
Percibe e identifica propiedades de frutas (forma, color, sabor, etc.)			
Muestra interés por los ecosistemas terrestres y las funciones que realizan los árboles y las plantas en ellos, así como los productos que nos proporcionan			

Conoce y usa, en situaciones cotidianas, elementos matemáticos básicos como el número 6			
Clasifica según diferentes criterios			
Utiliza tamaños básicos para describir una situación, como grueso-delgado, grande-pequeño.			
PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER			
Establece sencillas relaciones causa-efecto			
Siente curiosidad			
Presta atención			
Aprende de los demás			
Es constante en la tarea			
CIUDADANA			
Establece vínculos afectivos con las personas de su entorno más cercano			
Adecúa su comportamiento a las necesidades y requerimientos de las personas, evitando comportamientos de dominio o sumisión			
Conoce y respeta las normas de clase: pide permiso			
Es respetuoso con las personas y los objetos			
EMPRENDEDORA			
Adopta iniciativas en resolución de tareas y cumple, progresivamente, con responsabilidad			