



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL
'DIFERENTE' EN LAS PRIMERAS ETAPAS
ESCOLARES: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por Iñigo Salcedo Herrero.

Tutelado por: Susana Gómez Redondo.

Soria, julio 2024.

AGRADECIMIENTOS

Este periodo ha significado una experiencia de profundo aprendizaje, tanto a nivel académico como personal. En cuanto a la realización de esta investigación ha tenido una gran resonancia importante y valiosa en mi progreso como futuro docente, al igual que de investigador. Por otra parte, debo considerar que este progreso y la realización de esta investigación no habrían sido posibles sin el apoyo de ciertas personas, quienes mencionaré a continuación. Por lo tanto, es fundamental dedicar este espacio a los agradecimientos.

Uno de los primeros agradecimientos es a la tutora que me ha estado tutorizando este trabajo de investigación, Susana Gómez Redondo. Su colaboración y apoyo han sido esenciales para la realización de este proyecto. Estoy especialmente agradecido por su constante disponibilidad y disposición para resolver todas mis dudas y ofrecer valiosa orientación en cada etapa del proceso. Sin su ayuda, hubiera sido muy difícil abordar y completar este proyecto con la claridad y precisión necesarias, dada su complejidad. Su compromiso y dedicación han sido una fuente de inspiración y motivación para mí.

En segundo lugar, quisiera expresar mi sincero agradecimiento a Isabel, mi tutora durante la realización del Prácticum II. Gracias a ella, he tenido la oportunidad de experimentar y llevar a cabo esta investigación. Aprecio profundamente su dedicación, su tiempo en clase y su disposición para compartir opiniones, críticas e información, lo cual ha sido fundamental para profundizar en los aspectos investigativos de este proyecto.

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende estudiar cómo los niños y las niñas se perciben a sí mismos y la diversidad desde edades tempranas. Para ello se ha puesto en marcha una investigación-acción en un aula de 2º curso de Educación Infantil. Se abordan aspectos relacionados con el auto-concepto y las diferencias, dando lugar a la reflexión sobre las percepciones del alumnado a partir de la investigación y la intervención aularias. Esto incluye la observación participativa del grupo investigado, el asesoramiento de una experta docente (tutora de los y las participantes) y el análisis iconográfico. Se parte de un análisis PRE y POST de las expresiones plásticas del alumnado, en la creencia de que mediante el dibujo se puede obtener una visión más clara de cómo el alumnado percibe el objeto de estudio.

Esta propuesta sigue, pues, una investigación-acción de tipo práctico, en la que la observación e interpretación cualitativa se ha implementado con una intervención educativa. El propósito principal es que, a través de las acciones realizadas, se pueda entender qué perspectivas tiene el alumnado sobre la diversidad y si hay modificaciones antes y después de la intervención.

En conclusión, esta investigación ha mostrado que tratar temas de diversidad, autoconcepto y percepción del 'otro' en la Educación Infantil enriquece el aprendizaje y desarrollo de los niños y contribuye a una sociedad más justa. Estos hallazgos pueden guiar a educadores y responsables de políticas en la implementación de prácticas educativas que celebren las diferencias individuales y preparen a los niños y a las niñas, las escuelas y la sociedad en general para un mundo diverso y dinámico.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, autoconcepto, Educación infantil, percepciones infantiles, perspectiva, método iconográfico, investigación-acción.

ABSTRACT

This Final Degree Project aims to study how children perceive themselves and diversity from an early age. To this end, an action-research project has been carried out in a 2nd year Infant Education classroom. Aspects related to self-concept and differences are addressed, giving rise to reflection on the pupils' perceptions on the basis of classroom research and intervention. This includes participatory observation of the research group, advice from an expert teacher (tutor of the participants) and iconographic analysis. The starting point is a PRE and POST analysis of the students' plastic expressions, in the belief that through drawing a clearer picture can be obtained of how the students perceive the object of study.

This proposal therefore follows a practical type of action-research, in which qualitative observation and interpretation has been implemented with an educational intervention. The main purpose is that, through the actions carried out, it is possible to understand what perspectives the students have on diversity and whether there are modifications before and after the intervention.

In conclusion, this research has shown that addressing issues of diversity, self-concept, and perception of the 'other' in early childhood education enriches children's learning and development and contributes to a more just society. These findings can guide educators and policy makers in implementing educational practices that celebrate individual differences and prepare children, schools, and society at large for a diverse and dynamic world.

KEY WORDS

Diversity, self-concept, early childhood education, children's perceptions, perspective, iconographic method, action-research.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1 DIVERSIDAD, DIFERENCIAS Y ALTERIDAD	10
4.1.1 Fuentes de diversidad en el aula de educación infantil	11
4.1.2 Atención a la diversidad en el aula de educación infantil	15
4.2 INTERACCIÓN SOCIAL DEL MENOR. LA ESCUELA COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN	16
4.2.1 El aula como espacio de interacción social.....	17
4.3 CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y DE LOS OTROS: CONCEPTO Y AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO	17
4.4. ALTERIDAD, DIFERENCIA Y PERCEPCIÓN DEL OTRO	20
4.4.1. Estereotipos y primera infancia	22
4.5 DIBUJO Y EXPRESIÓN INFANTIL. CONCEPTUALIZACIÓN Y APROXIMACIÓN	25
4.5.1 Análisis del dibujo infantil como herramienta de observación y expresión.....	26
5. METODOLOGÍA	28
6. MARCO EMPÍRICO	31
6.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	31

6.1.1 Análisis iconográfico	33
7. LÍMITES Y OPORTUNIDADES DEL TFG.....	42
8. CONCLUSIÓN	43
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
10. ANEXOS	57
Anexo I: Dibujos del alumnado	57
Anexo II: Recursos literarios y material elaborado por el investigador.....	65
Anexo III: Anotaciones de las respuestas del alumnado en la intervención	67

Las siguientes páginas parten de la premisa de favorecer la igualdad de oportunidades y equidad de género. En respuesta a esto, la mayoría de las veces se ha tratado de respetar en ellas el lenguaje inclusivo. En aquellas ocasiones en las que se ha utilizado el masculino, esto responde a motivos de economía y agilidad de lectura, por lo que se ruega no sea interpretado como discriminatorio, sino como forma neutra que comprende ambos géneros.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo destaca la importancia de la diversidad en la sociedad y las escuelas, especialmente en la Educación Infantil. Su propósito principal es comprender las percepciones de los niños sobre la diversidad en sus primeros años, basado en la necesidad pedagógica de entender el punto de partida del alumnado y sus áreas de desarrollo para orientar el proceso educativo.

Se trata de una investigación-acción, que parte de indagar previamente sobre aspectos relacionados con la diversidad, el autoconcepto y la percepción del otro, para después poner en marcha un análisis e intervención en un aula de 2º de Educación Infantil, esto es, con un grupo de niños y niñas de entre cuatro y cinco años.

La diversidad, según Ágreda et al. (2016), es un principio fundamental de la educación que busca responder a las diferencias individuales del alumnado. Para lograrlo, se implementan medidas curriculares que se ajusten, en la medida de lo posible, a las particularidades de cada alumno. Este enfoque tiene como objetivo garantizar que todos los estudiantes reciban una educación que respete y valore sus diferencias individuales.

Por otro lado, Echeverry (2021) define la diversidad como la presencia y aceptación de una amplia variedad de identidades, experiencias, culturas y perspectivas en un entorno dado. Esto implica reconocer, respetar y valorar las diferencias individuales y grupales, fomentando la inclusión, el respeto mutuo y la equidad, con la finalidad de contribuir a la creación de espacios más enriquecedores, dinámicos y equitativos.

En otro orden de cosas, Delgado (2011) explica que la perspectiva del alumnado es clave para entender los significados que sustentan el trabajo en el aula, reconociendo los diferentes posicionamientos de cada estudiante. Esto implica adoptar y relativizar ciertas concepciones, y entender cómo interpretan y se relacionan con los contenidos y métodos de enseñanza, influyendo en su aprendizaje y desarrollo.

Por su parte, González (1997) expone que el alumnado da sentido a los materiales que estudia y elige qué aprender y cómo hacerlo. Esta visión resalta el papel activo del estudiante en su proceso educativo al interactuar críticamente con los materiales y decidir su propio camino de aprendizaje.

Siguiendo con la definición conceptual, el aula, según Stagnero y Sánchez (2017) es un espacio simbólico de construcción didáctica y reflexión, evolucionado desde las clases medievales hasta los procesos educativos del siglo XIX. Edelstein (2011, citado en Stagnero y Sánchez, 2017) la describe como un cruce de coordenadas de tiempo y espacio, donde se entrelazan docentes, alumnos y conocimiento, destacando la singularidad y dinámicas específicas de cada contexto educativo.

En cuanto a la dimensión metodológica, Latorre (2004, citado en Diego, 2007) explica que la investigación-acción es un conjunto de actividades realizadas por profesionales de la educación para mejorar la calidad de sus acciones. Hernández et al. (2010, citado en Fernández et al., 2015) la definen como un proceso de investigación colaborativo e intencionado para resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas educativas.

Este proceso busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas mediante la investigación y la intervención simultáneas. Latorre (2005) concibe que la investigación-acción se caracteriza por su naturaleza cíclica, donde la reflexión sobre la práctica lleva a la implementación de cambios, los cuales son evaluados y refinados en un proceso continuo de mejora. Corvalán (2013), por su parte, enfatiza que esta metodología promueve una práctica educativa reflexiva y adaptable a las necesidades del contexto. Es por ello que la investigación-acción práctica se revela como una poderosa estrategia de reflexión y mejora docente.

Durante esta investigación, se ha realizado para ello una observación del aula y un análisis de los dibujos de los estudiantes como estrategias fundamentales del trabajo de campo. El análisis de los dibujos se ha basado en el método iconográfico, aplicado de forma PRE y POST antes y después de la intervención. El objetivo era evaluar el papel de la diversidad en el entorno educativo, especialmente en la etapa de Educación Infantil, para comprender cómo los niños perciben esta realidad desde temprana edad, a partir de sí mismos y la diferencia con el 'otro'. En algunas expresiones plásticas realizadas se ha podido observar una evolución desde una percepción inicial y superficial de la diversidad hacia una comprensión más profunda y avanzada del concepto a lo largo del estudio. Se concluye por tanto que, junto al autoconcepto y el conocimiento de sí mismos y el entorno, sí es pertinente trabajar de forma explícita la diversidad y las diferencias en el aula de Educación Infantil.

2. JUSTIFICACIÓN

Durante mi formación universitaria, he aprendido sobre la importancia de la diversidad en la Educación Infantil, siendo fundamental para mí como futuro docente. La diversidad en las aulas refleja la realidad del mundo actual y proporciona un entorno enriquecedor para el alumnado. Es crucial abordar esta diversidad con propuestas socioeducativas sólidas y reflexivas en la práctica pedagógica diaria. Por lo tanto, considero que la investigación-acción es una estrategia valiosa para combinar conocimiento teórico y aplicaciones prácticas efectivas.

La interacción con la diversidad en la Educación Infantil enriquece el conocimiento del alumnado sobre cultura, identidad y experiencias, fomentando valores como la empatía, la comprensión y la aceptación. Trabajar con la diversidad desde temprana edad también ayuda a cultivar la curiosidad y

una mente abierta, contribuyendo así a formar una sociedad respetuosa y diversa. Según Zapata et al. (2013, citado en Barrero, 2016), la educación inicial juega un papel crucial en el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad al considerar las particularidades individuales y promover el desarrollo integral de cada niño y niña.

Para reconocer la perspectiva del alumnado, es importante que el docente esté dispuesto a entablar un diálogo y conocer sus opiniones. Delgadillo et al. (2011, citado en Barrero, 2016) destacan que:

La importancia del diálogo y la escucha entre maestro y estudiante como mecanismos para conocerse y entenderse el uno con el otro. De igual forma, invitan a pensar en el papel del educador, no como un simple transmisor de conocimiento, sino como una persona abierta al diálogo en donde sus creencias refieren a la importancia del diálogo y la escucha entre maestro y estudiante como mecanismos para conocerse y entenderse el uno con el otro (p.265).

Por otra parte, Messias et al. (2012, citado en Barrero, 2016) nos invita a considerar el papel del educador no solo como un mero transmisor de conocimientos, sino como alguien abierto al diálogo. Esto implica que las creencias del educador, pueden modificarse al interactuar con el alumnado. Esta cercanía ofrece la oportunidad de mejorar notablemente el aprendizaje escolar.

Otros autores, como Chaves (2001), valoran la interacción con personas de diferentes contextos culturales, enriqueciendo el desarrollo cognitivo de los niños al proporcionarles una variedad de puntos de vista y experiencias, basándose en las teorías de Vygotsky. Ladson (2014, citado en Rodríguez y González, 2021) defiende que la inclusión de diversas perspectivas en el currículo beneficia a todos los estudiantes al reconocer y valorar sus identidades. Banks (2008, citado en Castro, 2019) refleja por su parte que la integración de perspectivas culturales diversas en el currículo escolar promueve el sentimiento de equidad y prepara a los niños y niñas para vivir en una sociedad multicultural.

Es esencial abordar la percepción en la diversidad. Vygotsky (1978, citado en Vielma y Salas, 2000) enfatizó el impacto del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Su teoría del *aprendizaje sociocultural* destaca la importancia de la interacción con otros para desarrollar habilidades sociales y emocionales, mediante el concepto de la *zona de desarrollo próximo*. Piaget (s.f., citado en Delva, 2021) indicó que los niños atraviesan etapas universales de construcción del conocimiento, adaptando el andamiaje educativo para promover un desarrollo cognitivo óptimo en diversos contextos.

De otro lado, Rodríguez y González (2021) resaltan que el autoconcepto se forma a medida que los niños atraviesan las etapas de Wallon (estado impulsivo; emocional; sensoriomotor y proyectivo; personalismo y estado categorial), influyendo en la calidad de sus relaciones afectivas. Durante los

primeros años, se establecen bases emocionales cruciales para aspectos como la autoestima, la autorregulación, la resiliencia y la empatía. Según Páez et al. (2020, citado en García, 2021), la autoestima es crucial en la educación infantil al motivar a los niños y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje. Bronfenbrenner (1978, citado en Pérez, 2004) destaca en su teoría ecológica del desarrollo humano la influencia de sistemas sociales como la familia, la escuela y la comunidad en la vida de los niños.

Según esta perspectiva, las interacciones en los entornos de los niños moldean su desarrollo emocional y cognitivo, y son clave para su percepción y comprensión de los demás. Un entorno social rico y variado ofrece oportunidades cruciales para aprender y desarrollar habilidades sociales fundamentales. Además, Roa (2013) sostiene que abordar la diversidad, el autoconcepto y las relaciones interpersonales promueve no solo un desarrollo cognitivo y emocional saludable en los niños, sino también una sociedad más empática y diversa.

En definitiva, investigar la diversidad entre el alumnado y sus percepciones enriquece nuestra comprensión de sus experiencias individuales, fortaleciendo los valores de respeto, tolerancia y aprecio hacia la diversidad cultural. Además, nos permite identificar posibles obstáculos que algunos estudiantes enfrentan, ofreciendo a los educadores información esencial para implementar intervenciones que mejoren la equidad y la inclusión en el entorno educativo.

Esto, a su vez, contribuye a la construcción de sociedades más justas e inclusivas y prepara a los niños para participar activamente en un mundo diverso y en constante cambio. Por último, este enfoque no solo enriquece mi práctica docente futura con conocimientos y habilidades esenciales, sino que también me capacita para ofrecer una educación de calidad adaptada a las necesidades y realidades de todos el alumnado.

Además, es crucial destacar que, aunque la formación inicial abarca diversas materias sobre cómo manejar la diversidad en el aula, se presta menos atención a la perspectiva que tienen los niños sobre este tema. Por esta razón, mi investigación se enfoca en explorar este aspecto y documentar observaciones de mis prácticas curriculares. Mi propósito es mejorar la comprensión de cómo los estudiantes en las primeras etapas escolares perciben e interactúan con la diversidad.

Finalmente, en la realización de este TFG en Educación Infantil, se muestra la adquisición de competencias clave propias del Grado, como el conocimiento de la terminología educativa, la planificación y ejecución de buenas prácticas de enseñanza, y el uso eficaz de fuentes de información y herramientas multimedia. Durante mi formación académica, en el Grado en Educación Infantil he mejorado en la comunicación en línea y en actividades de investigación, desarrollando una mayor comprensión intercultural y actitudes de respeto.

En cuanto a competencias específicas, he aplicado habilidades destinadas a promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural, así como la capacidad de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística. También he desarrollado diversas perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación y he adquirido conocimientos prácticos del aula y de la gestión de la misma. Finalmente, he podido tutorizar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

Para terminar con esta justificación, me gustaría destacar que mi trabajo de investigación se relaciona especialmente con dos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en varios sentidos. El primer nexo es con el ODS 4, *Educación de calidad*, que busca garantizar el acceso equitativo a una formación técnica, profesional y superior de calidad para todos, eliminando las disparidades de género y asegurando la inclusión de personas vulnerables. El segundo es el ODS 10, *Reducción de las desigualdades*, que se enfoca en promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, garantizando la igualdad de oportunidades y reduciendo la desigualdad de resultados (Naciones unidas, 2015).

3. OBJETIVOS

Los objetivos que busco alcanzar en este Trabajo de Fin de Grado se pueden sintetizar en las siguientes líneas:

- 1) Explorar las percepciones del alumnado de Educación Infantil sobre 'lo diferente'.
- 2) Descubrir posibles estereotipos de los niños y niñas, y conocer si unos predominan sobre otros.
- 3) Reflexionar sobre la interacción que tiene el alumnado con 'lo diferente'.
- 4) Fomentar una conciencia sobre la diversidad y ayudar a los niños y niñas a reflexionar y apreciar lo diverso.
- 5) Analizar, a través de dibujos realizados en un aula, aspectos relacionados con el autoconcepto y el concepto del 'otro'.
- 6) Promover el aprendizaje cooperativo mediante la colaboración y el intercambio de ideas entre el alumnado, favoreciendo la comprensión y asunción de la diversidad.
- 7) Realizar una comparativa entre los dibujos previos y los posteriores a una intervención en el aula sobre diversidad.
- 8) Potenciar el enriquecimiento individual y social.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 DIVERSIDAD, DIFERENCIAS Y ALTERIDAD

Ayala (2020) considera la diversidad como fundamental para la interacción humana, facilitando el reconocimiento propio y del otro. Gimeno Sacristán (1999, citado en Ramos, 2012) la define como la condición natural de ser distintos y diferentes, defendiendo la necesidad de convivir y trabajar con ellas. Por su parte, Siles (2015, citado en Fernández, 2015) explica que la diversidad son las diferencias que una sociedad democrática, liberal y tolerante debe respetar y fomentar, reflejando desigualdades en oportunidades sociales, económicas y culturales.

En el ámbito educativo, la diversidad se entiende como “todas aquellas características excepcionales del alumnado provocadas por diversos factores, que requieren una atención especializada para que todos los estudiantes alcancen un mismo nivel de aprendizaje” (Silva, 2007, citado en Álvarez, 2018). Por otra parte, Ágreda et al. (2016) conciben la diversidad como principio esencial de la educación que busca atender las diferencias individuales de los estudiantes, aplicando las medidas curriculares necesarias para ajustarse, tanto como sea posible, a las características particulares de cada alumno/a.

Según Santos (2001, citado en González, 2009), la alteridad es el reconocimiento del 'otro' para construir la identidad personal. Ruiz (2009) añade que implica valorar la diversidad para ampliar horizontes personales y superar límites. En educación, Jaramillo y Murcia (2014) destacan el cuerpo-alteridad como conexión entre individuos, promoviendo empatía, responsabilidad y fraternidad, con un enfoque pedagógico en la liberación personal y la responsabilidad individual.

Turrent y Villaseñor (2009) lo explican como “ la caracterización por medio de la cual se distinguen entre sí los seres humanos, debido a que tienen una naturaleza o constitución común” (p.83). Por otra parte, Espinosa (2012) señala que la diversidad es crucial en la educación como una construcción social que reconoce y valora las diferencias individuales, destacando la necesidad de abordar este concepto con precaución para evitar perpetuar la marginalización y discriminación de grupos minoritarios, en lugar de promover su erradicación

La razón para elegir estas conceptualizaciones radica en la argumentación de Guerrero (2002), quien sostiene que

"no puede pensarse en alteridad sin pensar en la diferencia, pero podríamos decir que no se puede pensar la diferencia y la diversidad sin alteridad. La alteridad requiere, al menos, de dos sujetos que se diferencian y que uno esté frente al otro, pudiendo llegar a ser el otro, ya que el otro es distinto, diferente; pero es precisamente la diferencia de ese otro la que hace posible que el uno exista. La consideración de la alteridad y la diferencia se plantea como un

principio que no permite la exclusión en ningún momento; la alteridad es reconocer al otro en su diferencia, y en ese reconocimiento no puede haber exclusión, pues la exclusión del otro implicará la exclusión de uno mismo" (pp.93-94).

4.1.1 Fuentes de diversidad en el aula de educación infantil

Con relación a las fuentes de la diversidad, diversos autores abordan este tema, destacando entre ellos Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015), quien clasifica las fuentes de diversidad en el niño en dos categorías, que son las personales y sociales. “En la fuente personal están generadas por factores como los intereses y motivaciones de cada niño, los estilos y ritmos de aprendizaje, los niveles de desarrollo y aprendizajes previos y las capacidades y posibilidades para aprender” (Siles, 2015, pp.57-58).

“Una vez abordadas las fuentes de diversidad de origen personal, nuestro interés se centra ahora en las fuentes de raíz social. Concretamente en aquellas provocadas por las características socioculturales y económicas de la familia, por la pertenencia a minoridades étnicas o culturales y por la marginación social” (Siles, 2015, p.71). Los siguientes párrafos lo desarrollan de un modo más exhaustivo:

Intereses y motivaciones personales

Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015) explica que los intereses y motivaciones individuales de los niños varían según su edad y desarrollo intelectual y emocional. La motivación es crucial para su participación en el aprendizaje y la adquisición de habilidades a lo largo de la vida. Sin embargo, los niños muestran diferentes niveles de curiosidad e interés, algunos tienen preferencias claras, mientras que otros se interesan por una variedad de actividades.

La motivación y el interés del alumnado varían: algunos se concentran en una actividad por largos períodos, mientras que otros cambian constantemente de enfoque. Según Vygotsky (1978, citado en Guerra, 2020) en su teoría socioconstructivista, las interacciones positivas con compañeros y adultos son fundamentales para el aprendizaje, ya que influyen significativamente en el interés y la motivación de los niños para participar activamente en actividades educativas.

Los estilos y ritmos de aprendizaje

Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015), expone que en el entorno educativo los niños muestran variadas preferencias y ritmos de aprendizaje, siendo los estilos de aprendizaje un tema abordado por diversos autores. Según el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), estos estilos incluyen procesos cognitivos, motivacionales y afectivos. López-Sánchez (2006, citado en Fernández et al., 2015) señala que los estilos de aprendizaje consideran factores como la tarea, las relaciones sociales, la percepción del éxito y el fracaso, y la motivación personal. Este concepto permite entender cómo las personas

perciben su entorno, procesan información, resuelven problemas y toman decisiones de manera diferente.

Dicho autor dice que el estilo personal de aprendizaje se refiere al método habitual que una persona utiliza para responder a una tarea de aprendizaje, describiendo sus preferencias cognitivas, estrategias de procesamiento de información y habilidades mentales. Estas preferencias pueden variar en función del canal de acceso a la información:

-Visuales: aprenden mejor mediante la observación de objetos, fotografías, libros, pantallas, etc. Tienden a pensar en imágenes y pueden recordar gran cantidad de información rápidamente.

-Auditivos: aprenden mejor mediante explicaciones orales y conversaciones. Procesan la información secuencialmente y necesitan escuchar los pasos de manera ordenada.

-Kinestésicos: aprenden mejor a través del movimiento y el tacto, destacándose en actividades prácticas y deportivas.

En cuanto a los intereses y ritmos de aprendizaje, Gardner (1983, citado en Nadal, 2015) en su teoría de *las inteligencias múltiples*, describe que los niños exhiben diversos estilos de aprendizaje como visual, auditivo y kinestésico. Gardner enfatiza la relevancia del ritmo de aprendizaje individual, que corresponde al tiempo que cada niño requiere para entender la información. Por consiguiente, es crucial que los educadores reconozcan y respeten estas diferencias para promover un aprendizaje inclusivo y efectivo.

Diversidad de niveles de desarrollo y aprendizajes previos

Según Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015), señala que los niños muestran variados niveles de desarrollo y experiencias previas de aprendizaje, alcanzando hitos específicos en distintas edades, lo cual puede influir en cómo aprenden. Esto subraya la importancia de que los educadores ajusten sus enfoques educativos para satisfacer las necesidades individuales de cada niño, teniendo en cuenta su nivel de madurez y las experiencias previas que hayan tenido.

Con relación a los niveles de desarrollo, Jerome Bruner (1972, citado en Coloma y Tafur, 1999) es reconocido por su teoría del aprendizaje constructivista y su énfasis en adaptar la enseñanza al nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado. Destaca la importancia de comprender las experiencias y perspectivas individuales de los estudiantes para diseñar estrategias de enseñanza que se ajusten a sus necesidades específicas.

Por otro lado, Bruner (1990, citado en Camargo y Hederich, 2010) promueve un enfoque en el aprendizaje activo y la construcción de significado a partir de las experiencias de los estudiantes.

Argumenta que los educadores deben considerar la diversidad de niveles de desarrollo y experiencias previas de los estudiantes al diseñar sus actividades de enseñanza.

Diversidad de capacidades para aprender y posibilidades de aprendizaje

En este apartado, Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015) explica que en las aulas de educación infantil, los niños aprenden de manera variada y a ritmos diferentes. Algunos avanzan rápidamente en varias áreas, mientras que otros enfrentan desafíos persistentes. Esta diversidad resalta la necesidad de adaptar la enseñanza según las necesidades individuales de cada alumno.

Obregón (2006) subraya la importancia que María Montessori otorgó a valorar las diferentes capacidades de aprendizaje de cada niño. Montessori desarrolló un método educativo que enfatiza la singularidad de cada niño, promoviendo un entorno preparado donde pueden explorar y aprender de manera independiente, respetando sus ritmos y estilos individuales. Su enfoque educativo no solo reconoce la diversidad de habilidades de aprendizaje, sino que también proporciona oportunidades adaptadas a las necesidades específicas de cada niño, fomentando así un ambiente de autonomía, respeto y colaboración en el aula.

En cuanto a la caracterización de las fuentes sociales en el contexto de la diversidad, se destacan los siguientes aspectos:

Características socioculturales y económicas

Según Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015) afirma que las características socioculturales y económicas que rodean a los niños varían significativamente. Elementos como la comunicación, el vocabulario, el nivel de relación y afecto, junto con el acceso a actividades escolares y recursos como libros y tecnología, son clave en la influencia de la familia sobre el aprendizaje infantil. Sin embargo, muchas familias enfrentan barreras lingüísticas, carecen de habilidades adecuadas o tienen limitaciones económicas que afectan el desarrollo de sus hijos. Las prácticas que más benefician el desarrollo infantil son más frecuentes entre padres con alta educación y profesiones.

Según Buj (2010, citado en Fernández et al., 2015), se pueden identificar diferencias entre hogares basadas en el uso del lenguaje, las prácticas de crianza y las rutinas educativas. Otro aspecto crucial es la interacción relacionada con las expectativas y percepciones sobre el rendimiento escolar del niño. Además, hay características internas del hogar, como la organización de espacios, la disponibilidad de libros y materiales adecuados, la participación en actividades escolares y extracurriculares, y el tiempo dedicado a estas actividades.

La forma en que los adultos se comunican con los niños afecta mucho su desarrollo del lenguaje. La influencia familiar es crucial, ya que los entornos varían en las oportunidades para desarrollar habilidades lingüísticas y sociales. Por otro lado, Sevilla et al. (2014) exploran cómo la familia influye

en la percepción de la diversidad educativa sociocultural, considerando la estructura familiar, las relaciones internas y el entorno socioeconómico. También examinan cómo los contextos de origen, como áreas rurales o comunidades étnicas, afectan las relaciones y conductas de convivencia del alumnado en las escuelas.

Pertenencia de minorías étnicas o culturales

Según Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015), cuando una cultura dominante busca integrarse en el poder, suele negar los derechos de otras culturas, generando conflictos y polarización, y poniendo en riesgo prácticas culturales diversas. Carey (2006, citado en Siles, 2015) advierte que la competencia entre culturas puede llevar a la extinción de algunas de ellas. Tejada y Palacios (2014, citado en Siles, 2015) destacan que muchos hijos de inmigrantes desarrollan una identidad flexible y híbrida que facilita la adaptación, especialmente cuando se fomenta desde temprana edad la flexibilidad cultural.

Según un informe de la UNESCO (2013, citado en Siles, 2015), es crucial apoyar a los niños inmigrantes en su adaptación escolar mediante expresiones gráficas y literarias que les permitan comunicar emociones y experiencias, enriqueciendo así el ambiente educativo con diversidad cultural. Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015) subraya que la diversidad cultural derivada de la inmigración debe considerarse como una oportunidad para el aprendizaje mutuo y el enriquecimiento cultural, no como una barrera. Es esencial que el sistema educativo reconozca y valore esta diversidad para apoyar adecuadamente al alumnado en su proceso de adaptación.

Terrén (2002) argumenta la pertinencia del concepto de etnicidad en el análisis sociológico de Weber, especialmente al tratar con minorías étnicas o culturales. Propone una conceptualización que capture la fluidez y complejidad de la identidad étnica, evitando visiones estáticas y esencialistas. La etnicidad, según Terrén (2002) se construye y vive a través de interacciones sociales y no puede limitarse a un único modelo de comportamiento predefinido. Además, enfatiza la importancia de priorizar la pertenencia de las minorías étnicas para comprender su diversidad, evitando visiones simplistas y estereotipadas, y reconociendo las experiencias únicas de los niños en su desarrollo de identidad cultural.

La marginación social

Según Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015) señala que la marginación social genera diversidad al afectar el desarrollo y bienestar de minorías étnicas o culturales con desafíos como acceso limitado a educación y discriminación. Es crucial que las escuelas proporcionen un ambiente inclusivo y de apoyo donde todos los estudiantes puedan prosperar, independientemente de su origen. La diversidad cultural y la marginación social presentan desafíos y oportunidades, destacando la importancia de

crear entornos educativos que fomenten la inclusión para que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial.

Gramigna y González (2010) describen la marginación social como un fenómeno complejo de interacción entre el sujeto marginal y la sociedad, señalando que no es un estado pasivo, sino que implica la participación activa de actores sociales e ideologías que perpetúan la exclusión. Los autores exponen que la educación juega un papel crucial, contribuyendo a reproducir o superar la marginalidad según cómo se aborde pedagógicamente.

4.1.2 Atención a la diversidad en el aula de educación infantil

En este orden de cosas, resulta crucial comprender el concepto de atención a la diversidad. Según la Junta de Andalucía (2024), se define como "el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado".

Por su parte, La Junta de Castilla y León (2024) afirma que la atención a la diversidad se basa en garantizar el derecho a la educación para todos, vinculada a la educación inclusiva, igualdad, accesibilidad y diseño universal. El departamento de Equidad, Igualdad y Orientación Educativa coordina estas acciones, destacando la diversidad individual, familiar, social y afectiva en los centros educativos.

En el marco de la LOMLOE, de la Junta de Castilla y León (2024) ha implementado el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad, destacándose como un avance clave en la planificación educativa regional. Desde su aprobación en 2004, este plan ha establecido medidas para abordar diversas necesidades educativas, incluyendo la elaboración de planes específicos para grupos como alumnado con diversidad cultural, superdotación intelectual y necesidades educativas especiales.

Estos planes específicos no solo buscan proporcionar una respuesta más efectiva a las necesidades individuales del alumnado, sino que también reflejan el compromiso de la Junta de Castilla y León con la equidad y la inclusión en el ámbito educativo. Álvarez (2018) considera la diversidad como un principio que debe presidir toda la enseñanza para proporcionar un aprendizaje y enseñanza apropiados a las características y necesidades del alumnado.

La importancia de trabajar y observar la atención a la diversidad en las aulas de Educación Infantil, según García et al. (2003 citados en Gómez, 2021), radican en que la educación inclusiva en esta etapa abraza la diversidad. Según los autores, algunos centros educativos aún discriminan por habilidades o estatus social, requiriendo un esfuerzo continuo por promover la diversidad en el aula. La falta de recursos en ciertas escuelas perpetúa esta discriminación, llevando al alumnado con dificultades a

otras instituciones y extremar las disparidades para niños y niñas de minorías étnicas o familias inmigrantes en diversas escuelas (públicas y privadas), incluyendo las concertadas.

4.2 INTERACCIÓN SOCIAL DEL MENOR. LA ESCUELA COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN

Es esencial definir los conceptos de interacción y socialización para comprender cómo los menores interactúan y se socializan. Según Arnett (1995) y Maccoby et al. (2007, citados por Simkin y Becerra, 2013), la socialización de los menores implica desarrollar normas, roles, valores, actitudes y creencias dentro de un contexto socio-histórico. Este proceso se lleva a cabo a través de agentes como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y diversas instituciones.

En cuanto al concepto de interacción, Guzmán et al. (2012) y Simkin et al. (2013) lo comprenden como un proceso social que el menor desarrolla desde el inicio mediante el lenguaje no verbal y verbal, influenciado por varios factores individuales, grupales y sociales. Los principales agentes de socialización son la familia y la escuela. Egido (2015, citado en Tardío y Saiz, 2018) expuso que “Históricamente, familia y escuela han sido las dos instituciones fundamentales ocupadas en socializar a la infancia. Es por ello que la educación es considerada como una responsabilidad mutua entre familia y escuela, donde, además, se implican todos los agentes de la comunidad educativa”(p.7).

Según Echavarría et al. (2003,p.4), la escuela es un "espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones". Muñoz et al. (2020) destacan que la escuela es fundamental en la socialización de niños y niñas, influenciada por factores culturales, políticos, tradiciones y creencias. Asimismo, Fernández (2011, citado en Caracuel et al., 2018) define la escuela como un agente socializador cuyo papel se vuelve más decisivo con el desarrollo complejo de las sociedades.

Caracuel et al. (2018) indican que la escuela enseña, transmite información, forma individuos, desarrolla identidades y capacidades para construir vidas significativas y promover una convivencia democrática y justa. Se promueven valores sociales y se moldea la personalidad hacia la eficiencia y la democracia, con la meta de convertir al alumnado en ciudadanos críticos y participativos.

También Muñoz et al. (2020) destacan el papel crucial de la escuela como agente de socialización, especialmente en las primeras etapas del desarrollo individual. Bonilla (2017) señala que la educación escolar, como instrumento social, busca integrar al alumnado en la diversidad mediante el civismo y la democracia.

4.2.1 El aula como espacio de interacción social

Lo antedicho convierte el aula en un espacio de interacción privilegiado. Bué (2017) define el aula como un espacio de relación y comunicación entre alumnos y docentes, que facilita la expresión y formación de identidades en un entorno diverso. Rosa (2004, citado en De-Vargas, 2006) define el aula como un espacio de interacción comunicativa regulado por normas que permiten a docentes y alumnos alcanzar objetivos educativos. De-Vargas (2006) señala que esta interacción sigue un guion con roles asignados, facilitando la construcción conjunta. Ibáñez (2016) destaca, en Educación Infantil, la relación docente-alumnado y entre alumnos como ámbitos clave en lo social y afectivo.

En cuanto al primer ámbito, es crucial tratar a los niños con cariño, crear un ambiente agradable y participar en actividades que les gusten para prevenir frustraciones y conflictos en la interacción docente-alumnado. Esto promueve que los alumnos experimenten un entorno respetuoso, lo cual suele traducirse en un mejor comportamiento y resultados positivos. Por el contrario, cuando estas prácticas no se implementan, pueden surgir comportamientos negativos, falta de respeto y dificultades en la cooperación.

Respecto al segundo ámbito, según un estudio citado en Ibáñez (2016), en la interacción entre alumnos se evidencian diferencias de género, dominancia y etnia que pueden resultar en exclusiones y abusos, influenciados por factores familiares. Estrategias como los rincones de actividad con condiciones específicas han demostrado mejorar las relaciones y reducir conflictos entre los estudiantes. Es fundamental abordar desde temprana edad estas dinámicas sociales y afectivas en el aula para fomentar un entorno inclusivo y cooperativo, basado en los cuatro pilares de la Educación (aprender a conocer, hacer, ser y convivir) (Delors, 1996, citado en Guillen, 2008).

4.3 CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y DE LOS OTROS: CONCEPTO Y AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO

Según Etecé (2023), un concepto es una representación mental que permite la percepción, categorización y comunicación de nuestras experiencias en el entorno social. Barité (2001), *Definición de conceptos* (2017) y Pérez (2020, citados en Feria et al., 2021) sintetizan que es un proceso mental que empleamos para organizar y entender la información, facilitando la comprensión de diferentes ámbitos.

Por su parte, Galindo (2023) explica los niños desarrollan habilidades de desplazamiento y autonomía mediante interacciones con humanos, seres vivos y objetos. Deleuze (2016, citado en Galindo, 2023) añade que el desarrollo humano depende de experiencias específicas en contextos históricos. Ambos

coinciden en que el conocimiento de los niños se forma a partir de su entorno, promoviendo con el tiempo autonomía y capacidad de desplazamiento independiente.

Ya Rousseau en su obra *Emilio, o De la educación* (versión 2011) abordó esta problemática, distingue dos etapas en el desarrollo del conocimiento infantil: en la primera, los niños construyen conocimiento de manera dependiente y obediente debido a su vulnerabilidad física; en la segunda, al ganar fuerza física y autonomía, empiezan a construir su conocimiento de sí mismos, de los otros y de la sociedad.

El autoconcepto se refiere a cómo cada individuo percibe a sí mismo, influenciado por sus interacciones con agentes sociales como familia, amigos y docentes, quienes pueden moldear sus conductas y reforzar su imagen personal (Marcelo, 2021). Según la RAE (2024), el autoconcepto es la "opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor". Quintero (2020) lo define como una organización cognitiva que incluye imágenes de uno mismo y de las personas con las que interactuamos, desarrolladas a través de influencias tanto externas (familia, amigos, escuela) como internas (emociones y sentimientos), que nos ayudan a comprender nuestro entorno personal.

El reconocido pedagogo antiautoritario Carl Rogers (1951, citado en González y Tourón, 1992) define es una estructura organizada de percepciones y afirmaciones sobre uno mismo, formada a lo largo de la vida a través de experiencias personales, interacciones sociales y autorreflexión. Según Harter (1983, citado en González y Tourón, 1992), el autoconcepto en los niños se desarrolla desde la primera infancia y es influenciado por la escuela, la aceptación social, la imagen física y la conducta.

Según el autor, en la infancia temprana, el autoconcepto es más concreto y centrado en atributos físicos y habilidades específicas ("soy rápido", "puedo contar hasta diez"). A medida que los niños crecen, desarrollan una visión más abstracta y diferenciada de sí mismos, integrando aspectos internos y externos de su personalidad y capacidades.

Por otro lado, Broc (2000, citado en Campo, 2014), define el autoconcepto como una representación interna y cognitiva del sujeto basada en diversas dimensiones internas. Gurney (1988, citado en Campo 2014), señala por su parte que este el autoconcepto se construye a través de experiencias y percepciones desde la primera infancia, comenzando alrededor de los dos años con el reconocimiento visual de sí mismo.

Según Ávila (2009, citado en Campo, 2014) señala la etapa de autoconocimiento como crucial para el desarrollo del niño, ya que le permite obtener una visión más compleja de sí mismo mediante interacciones con adultos y experiencias de éxito o fracaso. Hasta aproximadamente los doce años, los niños desarrollan un autoconocimiento definido por rasgos observables, comportamientos

concretos, condiciones físicas específicas y preferencias. Este desarrollo está fuertemente influenciado por la interacción con los adultos.

En la última etapa, según Arranz (2005, citado en Campo, 2014), el concepto de uno mismo se torna más contextualizado y adaptado, resultado del desarrollo del pensamiento abstracto y crítico. Esto facilita que los niños que se sienten seguros de sí mismos y que sean más capaces de socializar y demostrar empatía al relacionarse con los demás.

La construcción del autoconcepto durante la infancia depende del desarrollo de áreas evolutivas y sociales, así como de la autoevaluación basada en las reacciones verbales y no verbales de las personas con las que se establece un compromiso emocional. Según Rossemberg, (s.f., citado en Campo, 2014), destaca que en la infancia, los niños tienden a describirse a partir de atributos personales externos, aspectos físicos y logros, utilizando evidencias externas y arbitrarias relacionadas con eventos puntuales.

Para entender cómo los niños perciben las diferencias, es crucial tener en cuenta que estas percepciones son influenciadas por las ideas de los adultos a su alrededor. Según Asch (1946, citado en Arias, 2006), la percepción es la manera en que organizamos e interpretamos la información sensorial, influenciada por diversos contextos. Carterette et al. (1982, citado en Arias, 2006), la definen como un medio vital que se desarrolla en las personas a través de la estimulación en sus actividades y la interacción con el entorno.

Por su parte, Anderson (1968, citado en Arias, 2006) argumenta que la percepción social influye en el comportamiento, afectando a los sentimientos y conductas de las personas en su entorno. En relación al conocimiento de la realidad social, Blumer (1986, citado en Ojeda et al., 2017) plantea el interaccionismo simbólico con tres premisas clave: 1) La acción del sujeto hacia las cosas depende de su significado para él; 2) El significado de las cosas proviene de la interacción social; 3) Los significados se transforman a través de un proceso explicativo en el sujeto.

El ambiente y las relaciones con padres, docentes y compañeros son cruciales para formar el autoconcepto infantil. Según la teoría del apego de John Bowlby (1969, citado en García et al., 2010) sugiere la calidad de estas relaciones influye profundamente en cómo los niños se perciben a sí mismos. Un apego seguro fomenta un autoconcepto positivo, mientras que uno inseguro puede llevar a una autoimagen negativa. Las interacciones positivas incrementan la autoestima, mientras que las críticas constantes pueden deteriorarla. Además, el entorno escolar y las experiencias educativas proporcionan información sobre las capacidades y la autovaloración del niño.

Según Bautista (2020, citado en Angulo, 2022), la Educación Infantil es crucial para el desarrollo del autoconcepto, ya que es durante esta etapa cuando los niños establecen relaciones sociales iniciales, aprenden normas de convivencia y desarrollan valores sociales fundamentales, así como su autoestima y autoconcepto.

Así, y según este mismo autor, en la educación infantil es importante trabajar un autoconcepto saludable para el desarrollo integral de los niños. Algunas estrategias :

1. Crear un Ambiente Positivo y Seguro: establecer un entorno de aprendizaje donde los niños se sientan seguros y valorados, fomentando relaciones afectivas y de confianza con los docentes.
2. Utilizar el Reforzamiento Positivo: reconocer y celebrar los logros y esfuerzos de los niños mediante refuerzos positivos, lo cual promueve la autoestima y motiva a los niños a desarrollar sus habilidades.
3. Incorporar Actividades de Autoexpresión: facilitar actividades que permitan a los niños expresarse y explorarse a sí mismos, como el arte, la música y el juego simbólico, ayudándoles a conocer sus gustos, habilidades y emociones.
4. Implementar la Educación Socioemocional: integrar programas de educación socioemocional que enseñen a los niños a identificar y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables.
5. Modelar Comportamientos Positivos: los educadores deben modelar comportamientos positivos y demostrar autoconfianza. Los niños aprenden observando a los adultos, por lo que es crucial que los docentes muestren actitudes y comportamientos saludables hacia sí mismos y hacia los demás.

4.4. ALTERIDAD, DIFERENCIA Y PERCEPCIÓN DEL OTRO

Ortega (2004, citado en Moreno y Vila, 2022) destaca una pedagogía que enfatiza la alteridad del niño, valorando al 'otro' al permitirle expresar su voz y perspectiva. Esta aproximación incluye aspectos emocionales y afectivos esenciales para el desarrollo humano, comenzando por reconocer y facilitar la voz del otro y estableciendo luego una relación acogedora basada en emociones compartidas.

En el contexto educativo, Moreno y Vila (2022) explican que los niños pueden formar amistades por intereses comunes, incluso sin reconocer la individualidad del 'otro' por la vestimenta. Señalan que los uniformes escolares pueden influir en la percepción y expresión individual, afectando la alteridad y la dinámica social.

Santos (2001), Ruiz (2009) y Jaramillo-Murcia (2014) han demostrado que la alteridad se refiere al reconocimiento y respeto por la existencia y diferencias del 'otro', crucial para una convivencia

armónica y una sociedad inclusiva. Valdes (2014) destaca la contribución de Jean Piaget, quien, mediante su teoría constructivista y las etapas de desarrollo cognitivo, ofrece una valiosa perspectiva sobre el desarrollo de la comprensión de la alteridad en la infancia y adolescencia.

Piaget (1952, citado en Valdes, 2014) introduce dos procesos clave en la teoría constructivista: asimilación, que es la integración de nuevos objetos o eventos en estructuras cognitivas preexistentes, y acomodación, que implica modificar estas estructuras para incluir nuevos objetos y eventos desconocidos para el niño.

La asimilación y la acomodación se alternan dialécticamente en la búsqueda de equilibrio (homeostasis) para manejar el mundo externo. Cuando una nueva información no encaja en los esquemas preexistentes, el individuo entra en crisis y ajusta sus esquemas cognitivos para incorporar nuevas experiencias y recuperar el equilibrio.

Piaget identificó periodos o etapas de desarrollo en las que predominan la asimilación o la acomodación. El psicólogo definió una secuencia de cuatro etapas cognitivas bien delimitadas en el ser humano:

1. Etapa sensorio-motora (nacimiento a dos años): los niños exploran usando sus sentidos y habilidades motoras. Se dividen en tres tipos de reacciones:

- Reacciones circulares primarias: repiten acciones que les dan placer sin estar conscientes de su entorno (0-2 meses).

- Reacciones circulares secundarias: manipulan objetos y observan resultados (4 meses-1 año).

- Reacciones circulares terciarias: entienden la permanencia de los objetos y pueden anticipar efectos (12-18 meses en adelante).

2. La etapa preoperatoria (2-7 años): se caracteriza por acciones mentales no operacionales como el juego simbólico, la centración y el egocentrismo. Aunque aún no comprenden plenamente las perspectivas ajenas (egocentrismo), empiezan a notar la existencia y diferencias de otros.

3. Etapa de las operaciones concretas (7 años y 11 años): en esta fase, el niño utiliza símbolos de manera lógica y desarrolla la capacidad de conservar, lo que le permite hacer generalizaciones precisas. A los 6-7 años, adquiere la conservación de cantidades numéricas, longitudes y volúmenes líquidos. A los 7-8 años, logra conservar materiales, y a los 9-10 años, alcanza la conservación de superficies.

4. Etapa de las operaciones formales: desde los 12 años en adelante. En esta etapa, el individuo puede formular pensamientos abstractos y de tipo hipotético-deductivo.

Heredia (2013) y Uranga et al. (2016) señalan que Piaget postuló que las etapas del desarrollo cognitivo en los niños los capacitan para reconocer y respetar la diversidad social, promoviendo la empatía y el entendimiento mutuo. Mélich (2010, citado en Jaramillo y Murcia, 2014) argumenta que la alteridad implica reconocer plenamente la humanidad del otro, siendo esencial en nuestras interacciones sociales y físicas.

Rosero y Calle (2017) investigaron cómo el uso de imágenes en actividades artísticas como pintura, collage y dibujo beneficia el desarrollo de habilidades artísticas, visuales, imaginativas y lingüísticas en niños y niñas de cuatro años. En su estudio, encontraron que el lenguaje iconográfico estimula la creatividad y el desarrollo cognitivo, permitiéndoles a los niños expresarse y desarrollar sus propias ideas sobre el mundo.

En cuanto las implicaciones del reconocimiento del 'otro', Guido (2010) expone que reconocer al 'otro' implica consideraciones políticas, sociales y económicas, así como elementos sensibles cruciales para enfoques pedagógicos alternativos. Larrosa y Pérez (1998, citados en Guido, 2010) argumentan que la alteridad fortalece nuestra identidad haciéndola más segura. Este 'otro' se concibe comúnmente como el extranjero, lo desconocido y lo ajeno. Según Sabido (2009, citado en Guido, 2010) sugiere que esta idea de lo desconocido se vincula con lo lejano y lo incierto, generando fascinación y repulsión simultáneamente.

Guido (2010) sostiene que la diferencia no es inherente a individuos o grupos específicos, sino que emerge en relación con lo desconocido, lo distante y lo no familiar, variando según cada persona o comunidad y cambiando con el tiempo en contextos como la familia, la escuela o los medios de comunicación. Además, el autor señala que aunque el 'otro' pueda ser aceptado y apreciado por una comunidad, las relaciones de poder siguen siendo desiguales en términos políticos, culturales, económicos y sensoriales, perpetuadas históricamente y reflejadas en la definición de la humanidad y en las relaciones establecidas, donde la educación juega un papel crucial en su reproducción de estas dinámicas sociales y percepciones de la alteridad.

4.4.1. Estereotipos y primera infancia

A partir de los factores que exponen Moreno y Vila (2022), otro aspecto que influye en la percepción del alumnado hacia los demás son los estereotipos. Según la RAE (2024), los estereotipos son "imágenes o ideas aceptadas comúnmente por un grupo o una sociedad con carácter inmutable". Además, Brown (1997, citado en Alaminos y Alaminos, 2020) los define como "una representación de la realidad, con frecuencia llena de aspectos valorativos y afectivos, que le indican a la persona que los utiliza aquellos aspectos que son positivos y cuáles por el contrario son irrelevantes o negativos" (p.7). Etecé (2022) añade que los estereotipos son construcciones culturales y sociales formadas

alrededor de grupos humanos específicos, basadas en simplificaciones, preocupaciones, símbolos urbanos o conocimientos reduccionistas sobre dichos grupos.

Los estereotipos están estrechamente ligados al concepto de prejuicios, la RAE (2024) lo definen como una opinión precedente y obstinada, generalmente desfavorable, sobre algo que se conoce de manera incompleta". Allport (1954, citado en Etchezahar et al., 2022), " describe el prejuicio como "una antipatía basada en una generalización inflexible y errónea, que puede ser sentida o expresada, dirigida hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo por ser miembro de un grupo"(p.77). Por otro lado, Montes (2008) señala que los prejuicios son una actitud de rechazo dirigida a un grupo social o a una persona percibida como miembro de ese grupo, sin respetar sus ideales.

Según Etecé (2022), los estereotipos se forman en gran medida a partir de nuestras percepciones de la realidad social, basadas en experiencias que no se ajustan a esas percepciones y que consideramos "diversas". Esto provoca que ignoremos las contradicciones de nuestros estereotipos, lo que da lugar a prejuicios y actitudes de desprecio hacia las personas individualmente.

Los estereotipos cumplen diferentes funciones, destacando las de carácter cognitivo, social y literario. En este trabajo de investigación nos centraremos en los de carácter social. Dentro de esta categoría, y según Etecé (2022), existen varios tipos de estereotipos:

- Estereotipos de clase: agrupan a personas de un colectivo social específico que comparten ideales.
- Estereotipos religiosos: referentes a personas que pertenecen a una comunidad religiosa o practican una religión común.
- Estereotipos étnicos: relacionados con personas de una etnia o grupo étnico específico, atribuyéndoles características particulares en términos físicos, mentales o morales.
- Estereotipos de género: asignan roles, comportamientos y rasgos específicos a los géneros biológicos o a comunidades con diversidad sexual.
- Estereotipos culturales: relacionan a un grupo social con una nacionalidad o cultura específica.

En la etapa de Educación Infantil, predominan estereotipos de género y étnicos. En una investigación de Mena y Reyes (2020), describieron que los dibujos infantiles muestran problemas con estereotipos étnicos y el uso de colores asignados por género. Asimismo, Mela (2021) expuso que surgieron conflictos étnicos en un taller visual infantil mapuche a través de los dibujos de los niños y niñas. González et al. (2015) examinaron cómo los estereotipos de género se manifiestan durante el juego y con juguetes, mientras que García et al. (2020) encontraron casos de discriminación de género en niños de 3 a 7 años durante el juego y el deporte.

Álvarez y Zúñiga (2019) implementaron un proyecto en el aula basado en las teorías de Bandura, Bronfenbrenner y Margaret Mead para abordar estereotipos de género. Incluyeron talleres que involucraron a los familiares y se centraron en actividades diseñadas para resaltar aspectos de género, con el fin de reducir estos estereotipos entre el alumnado.

Por otro parte, Luengo (2022) propuso que el uso de la literatura infantil ilustrada en sus clases para abordar estereotipos étnicos. Los niños y niñas analizaron aspectos étnicos en los cuentos, promoviendo la convivencia con la diversidad y reduciendo estos estereotipos. El autor resaltó la importancia de elegir el material adecuado, subrayando cómo los recursos literarios contribuyeron significativamente a sensibilizar y reducir estereotipos entre los alumnos.

Como puede verse, todos estos trabajos reflejan que los estereotipos y prejuicios pueden comenzar ya en la primera infancia, lo que demuestra la importancia de comenzar a trabajar los valores relacionados con la diversidad y la relación con ‘el otro’ desde el inicio de la etapa escolar. Se trata, en suma, de potenciar uno de los pilares clásicos de la educación: el de *aprender a convivir*. (Delors, 1996 citado en Guillen, 2008).

La RAE (2024) define convivencia como “la acción de convivir”, entendida como interacción armoniosa entre personas que comparten un mismo espacio. Sandoval (2014) la describe como un proceso de desarrollo para vivir con otros mediante el respeto y apoyo mutuos.

Para fomentar la convivencia con lo diferente, los agentes sociales como la familia y los docentes en la escuela juegan un papel crucial. Boggino (2008) explica que la escuela, como contexto educativo, actúa como mediador del desarrollo socio-cognitivo. Promueve la diversidad y la resolución de conflictos en un marco de respeto mutuo y diálogo.

Respecto al ámbito familiar, Franco et al. (2017, citado en Suárez et al., 2018) destacan que la familia es crucial para que los hijos adquieran habilidades sociales importantes. Cebeiro (2006, en Suárez et al., 2018) expone que una buena comunicación efectiva y un ambiente afectuoso son clave para manejar conflictos. Además, Berger et al. (1999, citado en Suárez et al., 2018) señalan que el entorno familiar es fundamental para el desarrollo social inicial del individuo. Sin embargo, las diferencias entre la dinámica familiar y la sociedad pueden afectar las relaciones sociales con la diversidad.

4.5 DIBUJO Y EXPRESIÓN INFANTIL. CONCEPTUALIZACIÓN Y APROXIMACIÓN

MontalvÀ (2015) destaca que el dibujo infantil es crucial para el desarrollo del lenguaje expresivo en niños y niñas, revelando sus pensamientos y percepciones del mundo. Según Ascencio et al. (2018), es uno de sus primeros medios de expresión artística para compartir vivencias y emociones en su entorno social.

Por otro lado, Le Corbusier (1965, citado en Álvarez, 2010) se refería al dibujo como “el medio por el cual investiga, escruta, anota y clasifica; es el medio de servirse de aquello que desea observar y comprender, y luego traducir y expresar” (p.79). Finalmente, Criado (2009) lo describe como la representación de expresión más antigua que utiliza la humanidad, sin emplear palabras, en la que emite ideas y sentimientos que todo el mundo puede entender.

La expresión infantil está estrechamente ligada al dibujo. Según la RAE (2024), expresión se define como la "especificación o declaración de algo para darlo a entender". Blázquez et al. (2015) explican que la expresión infantil engloba convenciones variadas que los niños emplean para comunicarse y representar la relación entre su mundo interno y externo. Por otro lado, Sánchez (2014) lo ve como un medio de representación y un instrumento esencial de comunicación. A través del dibujo, el volumen y la forma, los niños pueden expresar creativamente sus pensamientos, sentimientos, emociones y necesidades. Según Bejerano (2009, citado en Sánchez, 2014), el dibujo es una necesidad vital en los niños que les permite adaptarse al mundo y desarrollar creatividad, imaginación y autonomía.

El dibujo infantil es un medio de expresión donde los niños reflejan sus percepciones, vivencias y sentimientos, conectando su mundo interno con el externo. Silva y Uchofen (2012) subrayan la importancia del dibujo en niños hospitalizados, revelando sus percepciones sobre la falta de cariño, los miedos y la relación con el dolor, lo que muestra cómo el dibujo es crucial para comprender sus experiencias y sentimientos en ese contexto. Martínez y Moragón (2016) realizaron un estudio con niños y niñas de seis años en adelante, que representaban juegos con amigos o familiares, revelando estereotipos de género y demostrando cómo el dibujo puede identificar y reflejar estos estereotipos sociales.

Rodulfo (1992, citado en Martínez y López, 2004), dibujar con simples garabatos es fundamental para introducir a los niños en el mundo simbólico, lo cual no solo fomenta su creatividad, sino que también unifica diversas áreas de su desarrollo. Este proceso implica la integración de la percepción visual con los movimientos motores, promoviendo un desarrollo integral que se nutre de las habilidades motoras adquiridas en su entorno social.

El autor explica que al dibujar, los niños representan su mundo o a sí mismos en una superficie plana, recreando así su realidad de manera diferente. Esto implica crear una Gestalt personalizada de la imagen corporal, reflejando cómo se perciben y entienden a sí mismos en cada etapa de su desarrollo.

Finalmente, el autor explora cómo los niños desarrollan el pensamiento abstracto a través del dibujo, una actividad crucial que les ayuda a organizar sus experiencias vividas y facilita la exploración y expresión simbólica de ideas, emociones y vivencias.

4.5.1 Análisis del dibujo infantil como herramienta de observación y expresión

Según Jiménez (2017), el dibujo infantil es crucial para entender los rasgos psicológicos de los niños y niñas. Además, interpretar estos dibujos es invaluable para educadores y padres, revelando aspectos clave como la naturaleza, desarrollo y percepciones del niño. Por otro lado, Langevin (2014, citado en Jiménez, 2017) destaca que los docentes deben seguir reglas clave al interpretar dibujos infantiles, como reconocer el dibujo fielmente, considerar el contexto de su creación y la edad del niño, evitando suposiciones y siendo cuidadosos al interpretar símbolos y percepciones personales para asegurar precisión.

Por otra parte, Banús (2017, citado en Duque, 2017), señala el dibujo revela rasgos psicológicos y patrones emocionales. Además, Núñez (2016, citado en Duque, 2017) sostiene que el dibujo comunica la perspectiva del niño o niña, siendo una expresión que revela su percepción e internalización de la realidad social. Yuyarima (2022) destaca que el dibujo infantil revela aspectos ocultos y no evidentes de manera inicial, proporcionando una forma de expresión y pensamiento que va más allá del lenguaje verbal. Desde temprana edad, el dibujo es crucial como indicador del desarrollo emocional, permitiendo comunicar emociones, pensamientos y experiencias de forma no verbal.

Además, la autora indica que el dibujo refleja el desarrollo físico, emocional e intelectual del niño, influenciado por factores culturales, sociales y familiares, y practicarlo puede fomentar habilidades de escritura al ofrecer una visión de los procesos cognitivos, emocionales y psicomotores del niño al interpretar sus experiencias vividas.

Lowenfeld y Lambert (1992) resaltan que el método iconográfico es crucial para entender el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños al revelar sus preocupaciones, intereses y percepciones del entorno. Este enfoque es fundamental para diseñar intervenciones educativas y terapéuticas efectivas en campos como la psicología del desarrollo, la educación y la terapia artística, facilitando así el desarrollo integral de los niños.

Según su enfoque sistemático, Lowenfeld identifica que los dibujos varían significativamente según la edad del niño, destacando motivos, elementos y técnicas que evolucionan con el tiempo. Este análisis muestra una progresión clara en la habilidad del dibujo, permitiendo a educadores y padres observar cómo los niños desarrollan sus capacidades artísticas. Además, Lowenfeld muestra cómo el arte infantil refleja la evolución individual y la comprensión del mundo exterior, incluyendo influencias culturales y sociales. Las etapas propuestas por Lowenfeld (1961, citado en Puleo, 2012) son las siguientes:

Etapas del Garabateo (2-4 años)

Los niños avanzan desde movimientos descoordinados hasta trazos más controlados como barridos, líneas y círculos. Al final de esta fase, sus garabatos empiezan a representar cosas, como figuras humanas simples con círculos para cabezas y líneas para brazos, sin enfocarse mucho en el color.

Etapas Pre Esquemática (4-7 años)

En esta etapa, los niños comienzan a hacer dibujos reconocibles para los adultos, como figuras humanas con troncos emergentes. Usan círculos y líneas rectas para representar cabezas, brazos y otros elementos, pero separados del dibujo completo no son reconocibles. No siguen proporciones precisas y dimensionan las figuras según sus sentimientos. Organizan objetos en el espacio desde una perspectiva egocéntrica y el uso del color es subjetivo. Según Lowenfeld y Brittain (1980), los niños se sienten atraídos por dibujar figuras humanas, como el "monigote" o "renacuajo", donde la cara se representa como un sol con líneas largas como extremidades, esto se debe, según estos autores, a que "el niño refleja su imagen subjetiva de sí mismo y no una representación visual exacta" (p. 160).

Etapas Esquemática (7 a 9 años)

En esta etapa, los niños usan un estilo esquemático para dibujar, en el que repite la misma estructura básica con algunas variaciones. Aunque no respetan las proporciones, pueden exagerar u omitir partes según sus preferencias. Utilizan una "línea de base" o el borde del papel para organizar el espacio. Usar dos líneas de base muestra mayor desarrollo y acercamiento a la perspectiva. Representan la profundidad dibujando elementos verticales de frente y horizontales desde arriba. A veces dibujan "en rayos X" incorrectamente y usan varios papeles para secuencias temporales. En esta etapa, asignan colores fijos a objetos específicos, como cielo azul o hojas verdes.

Etapas del Razonamiento (12 a 14 años)

Los dibujos se vuelven realistas, destacando detalles como la anatomía humana, incluyendo pechos, músculos y articulaciones. Los adolescentes a veces exageran las características sexuales de los personajes. También muestran un sentido de humor y crítica hacia su entorno, representando el mundo de manera satírica, a menudo mediante caricaturas.

5. METODOLOGÍA

La metodología de este Trabajo de Fin de Grado se centra en explorar e intervenir en las percepciones de niños y niñas de 4 y 5 años sobre la diversidad. Al estudiar este grupo de edad temprana, se busca comprender cómo desarrollan estas percepciones para informar el diseño de estrategias educativas y sociales que promuevan la inclusión y la empatía desde temprana edad.

La investigación adopta un diseño cualitativo con tendencia a un enfoque socio-crítico, dirigido a intervenir y transformar la realidad social. Utiliza la metodología de investigación-acción como marco principal, permitiendo al investigador intervenir activamente en el contexto educativo para promover reflexión y cambio. Este enfoque proporciona una comprensión completa de cómo los niños perciben la diversidad, fundamentando intervenciones educativas aplicables en el aula y otros contextos sociales.

Previamente al trabajo de campo, se realizó un análisis bibliográfico utilizando fuentes como Scopus, Web of Science y ERIC. Esto ha enriquecido los procesos de observación en el aula, siendo esenciales en el marco de la investigación-acción educativa.

El trabajo empírico se basa en una triangulación de técnicas que incluyen observación participante en el aula, asesoría de una experta docente y análisis de dibujos antes y después de la intervención educativa. Esta comparativa permite interpretar cómo han cambiado las expresiones del alumnado, resaltando las diferencias observadas antes y después de la intervención.

Por consiguiente, se llevó a cabo una observación participante en un aula de 2º curso de Educación Infantil con un grupo de 26 alumnos (17 niños y 9 niñas). Esta observación proporcionó información contextual sobre cómo se maneja y experimenta la diversidad en el entorno escolar. Se registraron las interacciones entre los niños y niñas, así como las prácticas pedagógicas y recursos educativos utilizados en el aula. Todo ello se documentó en relación con comportamientos y comentarios significativos sobre la diversidad.

Como se ha mencionado, en esta investigación se llevó a cabo un proceso que combinó la observación en el aula con la asesoría de la tutora, una experta docente familiarizada con el contexto estudiado. Se analizaron los dibujos antes y después de la intervención, con el fin de impulsar un análisis comparativo entre ellos, utilizándolos como PRE y POST antes y después de la intervención. Antes de abordar la intervención propiamente dicha, describiré el procedimiento metodológico seguido en el estudio. Se obtuvo el consentimiento de la tutora del aula y se llevó a cabo una observación participante, en la que el investigador se integró activamente en el grupo observado durante las actividades grupales. Posteriormente, se planificó la investigación y se instruyó a los alumnos para

que realizaran dibujos de sí mismos y de otra persona, según las siguientes indicaciones: "Dibújate a ti mismo y, al lado, dibuja a una persona diferente" o "Representa a alguien distinto o distinta de ti".

Asimismo, se realizó un análisis temático de dieciséis dibujos seleccionados de ocho participantes, escogidos por su diversidad y profundidad. Este análisis permitió explorar detalladamente los patrones y significados emergentes, facilitando así la interpretación de los datos cualitativos obtenidos. Se preservó en todo momento el anonimato de los participantes conforme a los principios éticos de la investigación.

En este estudio participaron veintiséis alumnos de 2º de Educación Infantil de un colegio concertado, seleccionados por accesibilidad y representatividad respecto al objetivo de la investigación. Responde, pues, a un diseño de tipo cuasi-experimental, pues se ha utilizado el grupo-clase. La investigación se realizó en seis sesiones distribuidas en días diferentes para evitar sobrecarga cognitiva y asegurar una participación activa y efectiva. Cada sesión incluyó preguntas y actividades específicas para recoger información relevante.

La intervención comenzó con la observación participante del alumnado por parte de los educadores, crucial para entender su carácter y estado emocional. La escuela, donde los niños pasan la mayor parte del tiempo, es ideal para estas observaciones debido a la interacción constante con sus compañeros y la exposición a la diversidad. Se realizaron observaciones participativas en el aula para registrar las interacciones y comportamientos de los alumnos. Posteriormente, se discutieron estos datos con mi tutora de prácticas, centrándonos en la temática de la investigación para profundizar en las observaciones realizadas. Estas observaciones han enriquecido la investigación al proporcionar una mejor comprensión de cómo los estudiantes perciben y se relacionan con la diversidad en su entorno diario.

Cuando tuve la recopilación de mis observaciones y los datos proporcionados por la docente acerca de la diversidad de sus alumnos, abordé el proceso de elaboración de dibujos en la fase inicial de autopercepción y percepción. En esta etapa indiqué al alumnado que se representaran a sí mismos junto a alguien diferente. Para reflexionar, los llevé al aula de psicomotricidad, donde se observaron en un espejo. Luego, regresaron al aula y realizaron los dibujos de manera autónoma, sin mi intervención directa.

En la fase de la intervención educativa, se introdujeron varios cuentos infantiles seleccionados por su capacidad para enriquecer la comprensión del alumnado sobre la diversidad desde diversas perspectivas (ver Anexo II). Además, se utilizaron recursos visuales, como cortometrajes infantiles, en otras sesiones para abordar esta temática. También se llevó a cabo una sesión con materiales manipulativos para explorar diferentes aspectos de la diversidad con el grupo. Finalmente, se pidió nuevamente al alumnado que creara un nuevo dibujo, siguiendo las mismas premisas que el inicial.

El ejercicio tuvo como objetivo principal evaluar cómo la percepción y comprensión de la diversidad entre los alumnos cambió antes y después de las intervenciones educativas, sirviendo así como una herramienta para evaluar la efectividad educativa.

En esta investigación, se ha utilizado el método iconográfico para analizar dibujos, permitiendo identificar elementos visuales y comprender su relevancia en el tema estudiado. Este enfoque facilita un análisis detallado de símbolos, iconos y representaciones visuales, contribuyendo así a una comprensión profunda de los datos.

Carbonel y Mohamed (2015) definen esta técnica como el análisis de temas representados, incluyendo símbolos y atributos identificativos. Lowenfeld y Lambert (1992) destacan que el enfoque iconográfico es crucial para interpretar dibujos infantiles, centrándose en elementos simbólicos. Este método, esencial en la investigación psicológica y educativa, busca comprender el significado de los símbolos, considerando la edad, el contexto cultural y las experiencias del niño.

Los autores resaltan que el método iconográfico para analizar el dibujo infantil es una herramienta poderosa para explorar el mundo interno de los niños, promoviendo su desarrollo y bienestar. Su aplicación en investigación y práctica profesional es esencial para comprender la mente infantil y mejorar intervenciones en contextos educativos y terapéuticos.

Posteriormente se recopilaron datos de los participantes y se analizaron los dibujos realizados por los alumnos. Antes del análisis, fue crucial dialogar con ellos durante y después de dibujar, preguntándoles sobre sus representaciones y comprendiendo el contexto para facilitar la interpretación. Además, se observó el proceso de dibujo de manera naturalista para no influir en su comportamiento.

Finalmente, se procedió al análisis de los dibujos realizados por los participantes antes y después de la intervención. No fue posible analizar los dibujos de los veintiséis alumnos debido a ausencias durante las intervenciones o a la incompletitud de ambos dibujos por razones médicas u otras causas. De los diecisiete alumnos que completaron ambos dibujos, se seleccionaron, a juicio del investigador, ocho para el análisis, considerando que sus dibujos eran los más comprensibles, relevantes y pertinentes para el estudio.

En cuanto al material, se usaron papel DIN A4, lápices y pinturas para los dibujos, fomentando la creatividad de los alumnos. Cuentos sobre diversidad enriquecieron el contexto. Se emplearon herramientas digitales como la Pizarra Digital Interactiva y un ordenador para presentar contenidos sobre diversidad cultural y social. Los materiales elaborados por el investigador buscaban ampliar el conocimiento del alumnado sobre la diversidad, promoviendo un aprendizaje integral y significativo.

6. MARCO EMPÍRICO

6.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se ha explicado en la metodología, durante la observación participante sobre los conocimientos previos del alumnado respecto a la diversidad, anoté las interacciones en el aula. En general, se observó una actitud de respeto, aunque ocasionalmente surgieron comentarios discriminatorios sobre la etnia y prejuicios sobre el pelo largo, considerados "de chicas". Estos comentarios, principalmente de alumnos varones, se atribuyen a la falta de madurez, según la tutora. Resulta significativa la diferencia de género en estas apreciaciones, relacionadas con estereotipos sobre lo femenino y lo masculino.

A nivel general, los participantes tienen una percepción inclusiva y de equidad. Durante el juego, interactúan sin que parezca que importarles el físico, género o etnia, reflejando una actitud inclusiva. Consulté a la tutora sobre esto, y considera que, en general, en el aula no hay comentarios discriminatorios, aunque algunos chicos a veces los hacen inconscientemente por influencias familiares. Esto se relaciona con el marco teórico de Siles (2015, citado en Fernández et al., 2015) sobre la influencia familiar en el aprendizaje infantil.

La tutora explicó que los eventuales comentarios discriminatorios del alumno están relacionados con la etnia, si bien defiende que el alumno lo dice su falta de madurez. Añadió que el equipo docente aborda estos comentarios con los alumnos para evitar su repetición. Alineándose con esto, se puede ver la importancia de lo expuesto por Muñiz et al. (2020) destacan la importancia de la escuela en la socialización infantil. Por otra parte, la tutora informó que ninguna de las chicas ha realizado comentarios discriminatorios. Aunque el estudio tiene limitaciones para sacar conclusiones firmes, esta diferencia entre niños y niñas resulta destacable al respecto.

Por otro lado, en relación con el género docente asegura que durante el juego, el alumnado interactúan sin dificultades, mezclándose entre géneros. En base a mis observaciones y las respuestas de la tutora, los participantes muestran una actitud igualitaria y abierta hacia la diversidad, evidenciada en su comportamiento al interactuar con sus compañeros de clase.

Tras recoger las observaciones, pedí al grupo clase que hiciera dibujos antes de la acción didáctica, como equivalente a un pre-test en una investigación. El objetivo era entender cómo cada alumno interpreta y representa la diversidad en su entorno a través de sus creaciones artísticas. Este enfoque busca comprender cómo perciben la diferencia étnica, física y social, revelando su visión sobre la diversidad cultural y personal.

En la fase educativa de la investigación, se intervino didácticamente para abordar el concepto y la percepción del otro. Se utilizaron varios cuentos que exploran la diversidad y sus vivencias, dado que se identificó que el prejuicio principal podría estar relacionado con cuestiones étnicas, corroborado por la observación y consulta con la tutora. Entre los materiales utilizados se encuentran el álbum infantil *Color carne* de *Desirée Bela Lobedde* y *Lydia Mba*, que trata la diversidad de intereses, motivaciones personales y la pertenencia a minorías étnicas. Además, se empleó el álbum ilustrado *A manchas o a rayas* de *Estefanía Padullés*, el cual aborda temas similares, incluyendo características socioculturales y económicas.

También se incorporó *La conejita Marcela* de *Esther Tusquets*, ilustrado por *María Herqueta*, que aborda la marginación social, intereses y motivaciones personales, así como aspectos de color, etnia y, de forma tangencial pero significativa, cuestiones de género. Finalmente, se leyó *El caso de Lorenzo* de *Isabelle Carrier*, que explora diversos estilos y ritmos de aprendizaje, junto con la diversidad de capacidades y posibilidades educativas.

En cada sesión, se leía un cuento adaptado al nivel de los alumnos, seguido de preguntas para evaluar su comprensión. Me impresionó la coherencia y relevancia de las respuestas de la mayoría del alumnado, por ejemplo, después de leer el cuento *Color carne*, les pregunté su opinión sobre tener amigos de diferentes tonalidades de piel, y quedé gratamente sorprendido por sus respuestas, ya que respondieron positivamente acerca de la idea de tener amigos con diferentes tonalidades de piel, así como con variados cortes y colores de cabello, tal como se muestra en las ilustraciones del cuento (ver Anexo II). Sin embargo, algunas respuestas, típicas de estas edades, mostraron falta de coherencia o no estaban directamente relacionadas con el contenido del cuento.

En sesiones posteriores, utilicé cortometrajes infantiles para explorar visualmente la diversidad y evalué las respuestas del alumnado con preguntas específicas después de ver estos materiales. Entre ellos, *Cuatro esquinitas de nada*, basado en el libro ilustrado de *Jérôme Ruillier*, aborda la marginación socioeducativa desde diversas perspectivas como minorías étnicas, intereses personales, género y diversidad funcional. También presenté *Iam*, dirigido por *Abel Goldfarb*, que trata la diversidad funcional, la marginación social y los intereses personales. En esta ocasión en una pregunta que les hice, el alumnado identificaron rápidamente diferencias entre los personajes del video, como la silla de ruedas, el estilo y color del cabello, y el tono de piel (ver Anexo III).

En otra sesión, se realizaron actividades utilizando materiales manipulativos para investigar las percepciones del alumnado sobre la diversidad. Se utilizaron imágenes plastificadas de un niño con discapacidad motora, relacionado con el vídeo de *Iam*. El alumnado ubicaron las imágenes en la pizarra según la historia y respondieron a las preguntas para explorar su comprensión y percepción de la diversidad. Se destacó que algunos alumnos identificaron las diferencias principalmente por el tono de piel, en lugar de centrarse en la silla de ruedas del protagonista (ver Anexo III).

Por otra parte, se usaron dos figuras en la pizarra con diferentes características físicas como cabello, cuerpo, altura y tono de piel. El alumnado podían cambiar estas características con piezas de velcro. Durante la sesión, surgieron estereotipos sobre el cabello largo, el color del cabello, la compleción física y el tono de piel. Por ejemplo, algunos asociaron el cabello largo con las chicas y el corto con los chicos. También se discutió si el color rojo del cabello era más común en hombres, y hubo opiniones diferentes sobre la constitución física de las figuras (ver Anexo II).

6.1.1 Análisis iconográfico

Llegados a este punto, analizaré detalladamente a los 8 menores seleccionados para este estudio, explorando sus percepciones a través de sus obras artísticas. El grupo incluye 5 niños (4 de ellos procedentes de Hispanoamérica y 1 de España) y 3 niñas (2 de ellas procedentes de España y 1 de Hispanoamérica), elegidos por sus interpretaciones claras y comprensibles en los dibujos, ya que está claridad facilita una exploración profunda y enriquecedora de su percepción artística dentro de la diversidad.

En general, los dibujos de estos niños están en la etapa preesquemática del desarrollo del dibujo según Lowenfeld (1961). Muestran figuras con más detalle y algo de similitud con la realidad, aunque a veces omiten elementos. Hay una progresión hacia una representación más clara, indicando evolución desde el garabateo inicial. Estos hallazgos indican que los niños expresan ideas claras y coherentes, lo cual es crucial para esta investigación. Para preservar su anonimato, se les ha asignado una letra. En cada uno se ha procedió a analizar el dibujo previo a la intervención (Dibujo 1) y el realizado posteriormente (Dibujo 2).

ALUMNA A

Dibujo 1 (Fig.1 ver Anexo I)

En el dibujo realizado por la alumna A, de procedencia hispanoamérica, antes de la intervención, se representa a ella misma y a su hermano, ambos con la piel oscura, junto a un rey. Esta representación se debe al proyecto sobre castillos que se está trabajando en el aula. Iconográficamente, se observan elementos como nubes y el sol, que simbolizan la realidad del mundo según lo expuesto por Lowenfeld (1961). La diversidad se manifiesta a través de la inclusión de dos personajes diferentes a ella: su hermano pequeño y el rey. Esto se confirmó mediante el diálogo en el que se le preguntó sobre su dibujo. En el dibujo, se distingue el pelo largo de ella y el pelo corto de su hermano, recogiendo en este elemento las diferencias fundamentales entre ambos.

Además, se observa una distinción en el tono de piel, pues ella y su hermano tienen la piel azul, mientras que el rey tiene la piel naranja, lo que refleja otra forma en la que percibe a los diferentes

personajes. También se nota la diferencia en altura con su hermano que es dibujado más pequeño que ella, mientras que el rey es más alto y grande que ella, lo que destaca la percepción de las diferencias de estatura.

Dibujo 2 (Fig.1.1 Ver Anexo I)

En el dibujo realizado después de la intervención, se observa que la niña A sigue con la temática de los castillos. Mediante el diálogo, se constató que continúa representando la realidad a través de elementos simbólicos como el rastrillo y la paja. En cuanto a la diversidad, se mantiene la diferenciación a través de los detalles del pelo: la alumna A se dibuja con pelo, mientras que el personaje campesino es representado como calvo, persistiendo la diferencia en este aspecto. Además, hay una variación en el color de la piel: el campesino tiene la piel roja y ella la piel verde, junto con la diferencia en la altura, lo que refleja una continua percepción de las diferencias entre los personajes.

ALUMNO B

Dibujo 1 (Fig.2 ver Anexo I)

El alumno B, de procedencia hispanoamérica, refleja la diversidad con su compañero en varios aspectos. Se observa una diferencia en el peinado: él tiene el pelo rizado y su compañero el pelo corto, lo que muestra una primera señal de diferenciación.

Otro aspecto de diversidad es la tonalidad de piel. El alumno B utiliza diferentes colores para representar su piel y la de su compañero, resaltando una variación importante en su percepción de la apariencia física. Además, se aprecia una diferencia significativa en la altura, donde el alumno B se dibuja a sí mismo con una estatura diferente en comparación con su compañero, también se representa con una complexión más ancha, mientras que su compañero es más delgado, añadiendo otra capa de diversidad y subrayando las diferencias físicas.

Dibujo 2 (Fig.2.1 ver Anexo I)

En el dibujo después de la intervención, el alumno B mantiene muchos patrones de diversidad del primer dibujo, pero con algunas variaciones. Dibuja nuevamente a su compañero de clase, pero ahora con el pelo rubio en lugar del moreno inicial, lo que refleja un cambio en su percepción. En el segundo dibujo, el alumno B representa a ambos personajes con una estatura más similar, a diferencia de la disparidad del dibujo inicial. Esto sugiere un cambio en su percepción de las diferencias físicas después de la intervención.

ALUMNA C

Dibujo 1 (Fig.3 ver Anexo I)

La alumna C, de procedencia española, plasma la diversidad mediante la representación de la compañera de clase, en la que se destaca la diferencia en tonalidad de piel, altura y color de cabello en comparación con la dibujante. Estos elementos visuales resaltan la variedad existente en la comunidad escolar y evidencian la percepción de la artista sobre la diversidad étnica y física.

Dibujo 2 (Fig.3.1 ver Anexo I)

La persona se retrata a sí misma junto a su padre, introduciendo así una nueva capa de diversidad al incluir la figura masculina en contraposición con la femenina del primer dibujo. Además de la diferencia de género, se exploran otros aspectos como el estilo y color del cabello, donde se observa una clara distinción entre el padre, con cabello corto y oscuro, y la persona, con cabello largo y de tono más claro.

ALUMNO D

Dibujo 1 (Fig.4 ver Anexo I)

En el dibujo sin intervención, se puede observar la representación clara de lo que Lowenfeld y Brittain (1980) denominaban “monigote”. El alumno D, de procedencia hispanoamérica, se ha dibujado a sí mismo junto a su primo Mateo, destacando varios aspectos de diversidad a través de detalles específicos. Uno de estos detalles es el corte de pelo, el niño se ha dibujado con el pelo corto, mientras que su primo tiene el pelo más largo. Otro aspecto es el tamaño de las orejas, ya que el alumno D se ha dibujado con orejas más grandes en comparación con las de Mateo. Por último, el tamaño de la cabeza también varía; según una conversación posterior con el alumno D, él identifica a Mateo como “el diferente”, indicando que la cabeza de su primo es más grande. Esto refuerza la percepción de diversidad basada en las características físicas.

Dibujo 2 (Fig.4.1 ver Anexo I)

En el dibujo realizado con intervención, el alumno D ha dibujado a otro primo, Jairo. Aquí, se destacan diferentes aspectos de diversidad. Uno de ellos es la altura: Jairo es representado como más pequeño, lo cual se refleja en el tamaño de la cabeza y las piernas, que son más pequeñas y cortas. Además, hay una diferencia en las expresiones faciales: el niño se ha dibujado serio, mientras que

Jairo aparece triste y llorando, explicando que Jairo está triste porque se lastimó jugando en el patio. El corte de pelo sigue siendo un marcador de diversidad, similar al primer dibujo, indicando consistencia en la representación de esta característica.

ALUMNO E

Dibujo 1 (Fig.5 ver Anexo I)

En el primer dibujo, realizado sin intervención, el alumno E, de procedencia hispanoamérica, ha representado a una persona diferente, describiéndola como su primo. Al dialogar con él para comprender mejor su elección, mencionó que su primo es mayor que él. De esto se puede inferir una diversidad de aspectos, como la altura, siendo el primo más alto. Además, el primo tiene el cabello más largo en comparación con el propio alumno E.

Dibujo 2 (Fig.5.1 ver Anexo I)

En el dibujo, realizado después de la intervención, el alumno E ha dibujado a un compañero de clase. En esta representación, persiste la diversidad en el cabello, el niño se ha dibujado con el cabello corto, mientras que al compañero lo ha representado con el cabello largo. Otro aspecto a destacar es la diferencia física, donde el niño se ha dibujado delgado, mientras que al compañero lo ha representado con una contextura más ancha.

ALUMNO F

Dibujo 1 (Fig.6 ver Anexo I)

El alumno F, de procedencia española, ha representado a una persona diferente como un jugador de fútbol. Los aspectos de la diversidad que destacan en esta representación son el color y el corte de pelo. El alumno F se ha dibujado a sí mismo con cabello rubio y corto, mientras que la persona diferente tiene el cabello negro y largo. Además de la diferencia en el cabello, se observa otra diversidad en el rostro, donde el alumno F no lleva bigote, mientras que la persona diferente sí lo posee.

Dibujo 2 (Fig.6.1 ver Anexo I)

Por otro lado, en el dibujo con intervención, aunque se mantienen los mismos patrones de color y corte de pelo, surge una nueva dimensión de la diversidad: la tonalidad de piel. En este dibujo, el

alumno F se ha dibujado a sí mismo con una tonalidad de piel clara, mientras que el diferente ‘ el otro’ tiene una tonalidad de piel más oscura que la suya.

ALUMNA G

En el dibujo 1 (Fig.7 ver Anexo I)

El dibujo de la alumna G, de procedencia española, muestra el aula con detalles como el espacio físico, el suelo y el sol fuera del aula, reflejando su entorno cotidiano. Desde el punto de vista iconográfico, también ilustra el concepto de interaccionismo según Blumer (1986), donde los significados se transforman a través de procesos relacionados con el contexto del aula.

En cuanto a diversidad, la alumna G se representa junto con tres compañeros de clase, destacándose la diferencia en la tonalidad de piel y la vestimenta de estos últimos. Según Moreno y Vila (2022), la vestimenta juega un papel crucial en la dinámica social y en el reconocimiento de la alteridad entre los niños. En el dibujo, se observa claramente cómo la alumna G representa su propia ropa con un color diferente al de los compañeros a quienes percibe como diferentes a ella.

Dibujo 2 (Fig.7.1 ver Anexo I)

En el dibujo con intervención, la alumna G sigue representando la realidad del aula y a sus compañeros de manera similar al dibujo inicial. Sin embargo, continúa mostrando percepciones de diferencia al representar a una compañera con tono de piel oscuro pintándola de negro. También identifica diversidad en el corte de pelo y en la altura, dibujando a dos compañeras más pequeñas que ella, reflejando la etapa preesquemática del egocentrismo en el desarrollo cognitivo del dibujo según Lowenfeld (1961).

ALUMNO H

Dibujo 1 (Fig.8 ver Anexo I)

En este dibujo, el alumno H, de procedencia hispanoamérica, retrata a su familia, utilizando colores para identificar a cada miembro. Los estereotipos de género se reflejan en los colores utilizados: los varones son pintados con el color rojo y las mujeres con el rosa-morado. Además, hay una diferencia notable en la altura del alumno H en comparación con los otros miembros.

Dibujo 2 (Fig.8.1 ver Anexo I)

En este dibujo, además de la familia, el alumno H incluye a dos compañeros y una compañera del aula de clase. Se introducen elementos nuevos, como tonalidades de piel más claras para los compañeros y la compañera en comparación con el alumno H, así como diferencias en los estilos de corte de pelo entre géneros y diversidad de colores en el cabello.

Para concluir, una vez realizado el análisis de los dibujos antes de la intervención y después de la misma, se llevará a cabo una comparación entre ambos, conocida como pos-test. Esto nos permitirá evaluar los resultados y formular conclusiones dentro del marco de este estudio de investigación.

ALUMNA A: el análisis comparativo de los dos dibujos de la alumna A muestra un avance significativo en cómo representa la diversidad y percibe la realidad. Ambos conservan elementos como el pelo, el color de la piel y la altura, pero el segundo dibujo incluye un personaje campesino con características distintas al alumna A y su hermano, indicando un desarrollo cognitivo más profundo en la alumna A.

ALUMNO B: comparando ambos dibujos, se puede inferir que el alumno B mantiene una percepción constante de la diversidad a través de elementos como el tipo de pelo y la complexión física, pero también muestra capacidad para reinterpretar y ajustar estas percepciones. El cambio en el color del pelo y la igualación de la estatura sugieren una posible influencia de la intervención en su percepción de la diversidad, promoviendo una visión más inclusiva y equilibrada.

En resumen, los dibujos del alumno B antes y después de la intervención ofrecen datos valiosos para analizar cómo la percepción de la diversidad puede mantenerse y adaptarse a nuevas influencias, reflejando un proceso dinámico de desarrollo cognitivo y social.

ALUMNA C: en el primer dibujo, se destaca la diversidad étnica y física de la compañera de clase. La diferencia en la tonalidad de piel, altura y color de cabello en comparación con la dibujante muestra una conciencia de la variedad presente en el entorno escolar. Este enfoque destaca la importancia de la inclusión y la aceptación de las diferencias entre los compañeros. En el segundo dibujo, se introduce una nueva dimensión de diversidad al representar al dibujante junto a su padre.

Aquí se explora la diversidad de género y familiar. La inclusión del padre en contraste con la figura femenina del primer dibujo amplía el espectro de diversidad representada. Además, se nota una distinción clara en el estilo y color del cabello entre el padre y el dibujante, reflejando la singularidad de cada individuo en la unidad familiar. Es importante notar que la representación de la altura puede no ser completamente realista en ambos dibujos debido a la influencia de la etapa egocéntrica del desarrollo cognitivo según la teoría de Lowenfeld (1961). A pesar de este factor, ambos dibujos

reflejan la conciencia y valoración de la diversidad por parte del artista en diferentes contextos sociales y familiares.

ALUMNO E: en ambos dibujos, el alumno E ha representado diversas características físicas que distinguen a las figuras. En el dibujo sin intervención, el primo es mayor y más alto que el alumno E. Después de la intervención, aunque no se menciona la edad, la diferencia de altura podría estar implícita en la contextura física.

Respecto al corte de cabello, en el dibujo sin intervención, el primo tiene el cabello más largo. Después de la intervención, el compañero mantiene el cabello largo, mientras que el alumno E se ha dibujado con el cabello corto. En cuanto a la contextura física, en el dibujo sin intervención no se menciona la contextura física del primo. Después de la intervención, el alumno E se ha dibujado delgado, mientras que al compañero lo ha representado con una contextura más ancha.

En conclusión, a través de estos dibujos se observa que el alumno E utiliza indicadores físicos y emocionales para expresar la diversidad entre él, su primo y su compañero del aula. Esto sugiere que su percepción de las diferencias es compleja e incluye características físicas, proporcionando una comprensión enriquecedora de cómo los niños perciben y representan la diversidad en su entorno social.

ALUMNO F: en el dibujo sin intervención, la diversidad se centra en el cabello y el rostro, destacando diferencias físicas como el cabello negro y largo frente al propio cabello rubio y corto. Con la intervención, se amplía la diversidad al incluir también la tonalidad de piel, reflejando una percepción más compleja de las diferencias entre las personas. Esta representación sugiere una mayor conciencia y reconocimiento de la diversidad étnica. El hecho de que el alumno F haya dibujado a alguien con una tonalidad de piel más oscura que la suya puede reflejar un proceso de identificación hacia diferentes grupos étnicos.

Finalmente, los dibujos muestran una evolución en la percepción de la diversidad del alumno F. Inicialmente, se centra en aspectos superficiales como el cabello y el rostro. Con la intervención, se profundiza incorporando diferencias más significativas y culturales como la tonalidad de piel, reflejando un desarrollo en su comprensión sobre la diversidad humana.

ALUMNA G: en cuanto a la iconografía y la representación del espacio, en el dibujo sin intervención la alumna G dibuja el aula, el suelo y el sol fuera del espacio. La representación del aula y de sus compañeros se mantiene consistente, sin cambios significativos en la estructura espacial. En relación a la perspectiva de la diversidad, en el dibujo sin intervención esta se refleja en la tonalidad de piel y la vestimenta, mostrando a los compañeros con diferentes tonalidades de piel y colores distintos en

la ropa, lo que resalta las diferencias percibidas. En el dibujo con intervención, la diversidad se refleja de manera más detallada, destacando no solo la tonalidad de piel (con énfasis en una compañera de piel negra) sino también características físicas como el corte de pelo y la altura. Esto evidencia una comprensión más profunda de las diferencias individuales entre los compañeros.

Para finalizar, el análisis comparativo entre ambos dibujos muestra que inicialmente las diferencias se centraban en aspectos visibles como la tonalidad de piel y la vestimenta. Tras la intervención, la alumna G representa en el dibujo características adicionales como el corte de pelo y la altura, demostrando una mayor conciencia de las diferencias individuales.

ALUMNO H: comparando ambos dibujos, se nota una evolución en la representación de la diversidad y la percepción del alumno H. El primer dibujo reproduce estereotipos de género y muestra una visión limitada de la diversidad. En cambio, el segundo dibujo es más inclusivo, con compañeros de clase representados con diferentes características.

Para concluir, el método de análisis utilizado es educativo y evita evaluar los dibujos de manera independiente para evitar conclusiones apresuradas. Se han utilizado datos de fuentes secundarias para respaldar el marco teórico, junto con observaciones, diálogos y cuestionarios de las sesiones de intervención, en línea con las hipótesis generadas a partir del análisis de los dibujos.

En síntesis, se puede decir que se observa que, a nivel general, se muestra una progresión desde una percepción básica y superficial de la diversidad hacia una comprensión más profunda y desarrollada de lo diverso.

Inicialmente, todos los participantes de la investigación exponen de manera iconográfica los rasgos, elementos o aspectos comunes antes de la intervención de las sesiones. Estos factores incluyen la altura, la tonalidad de piel, el color y el corte del pelo, y el género. Estos sirven en nuestra análisis para una suerte de codificación o categorización de análisis, que pasamos a detallar:

Respecto a la *altura*, todos los participantes dibujan personas de su entorno social, notando que ciertas personas son más pequeñas que ellos, como se observa en el caso de la niña A con su hermano pequeño. Sin embargo, este aspecto no se aprecia tanto con el método iconográfico, ya que los participantes, según Lowenfeld (1961), dibujan las proporciones desde su propio punto de vista (egocentrismo). Esto se ve en la alumna C, que dibuja a su padre más pequeño que ella, y en la alumna G, que dibuja a sus compañeras más pequeñas. Este egocentrismo dificulta la asimilación de la diversidad en cuanto a la altura.

En cuanto la tonalidad de la piel, los participantes reconocen la importancia de la diversidad en la tonalidad de la piel. Por ejemplo, el alumno B dibuja a su compañero con una piel más clara que la suya, mientras que la niña C, influenciada por la sesión del cuento infantil *Color Carne* sobre la diversidad de tonos de piel, dibujó a su padre con una tonalidad más clara al finalizar las sesiones.

Se observa una diferencia en la percepción de la diversidad en la tonalidad de piel, mientras que en el color y corte de pelo, los participantes muestran una integración destacada para comprenderla, reflejado en sus dibujos. No se observaron cambios significativos en los estándares de diversidad en el pelo antes y después de la intervención.

Por lo que respecta al *género*, es uno de los elementos esenciales asociados con 'lo diferente'. Como se puede observar en los dibujos, los participantes perciben y expresan diferencias al representar hombres y mujeres. En este sentido, se evidencian estereotipos de género, como se observa en el niño H, quien relaciona el color rojo con el género masculino y el rosa-morado con el femenino. Además, las alumnas A, C y G dibujan a los hombres con pelo corto y a ellas mismas con pelo largo.

Aunque se trabajó en las intervenciones, los estereotipos persisten debido a la etapa educativa de los participantes. Sin embargo, se destaca que el alumno E desafía el estereotipo del cabello al dibujar al alumno B con el pelo largo. Por otra parte, El niño B muestra un dominio notable del autoconcepto, descrito principalmente en términos físicos según Rosenberg. Se describe a sí mismo con atributos personales externos, utilizando evidencias relacionadas con eventos específicos. Además, el alumno E destaca este detalle físico en su dibujo, indicando un avance en la percepción de la diversidad. Finalmente, es importante destacar que la mayoría de los participantes no mostraron un progreso evolutivo significativo debido a su etapa de desarrollo.

Sin embargo, se observó un avance en los alumnos C y E. La alumna C mejoró su comprensión de la diversidad del color de la piel mediante cuentos, videos y recursos educativos. Con respecto al alumno E mostró avances en la percepción de la diversidad físicas (delgado y ancho), influenciado por cuentos, videos y figuras manipulables. Esto subraya la importancia de abordar la diversidad desde una edad temprana, aunque no se capturen aspectos tan profundos como en edades mayores, la introducción del autoconcepto y el conocimiento del entorno promueve la reflexión sobre las diferencias y la percepción del 'otro'.

En cuanto los tipos de diversidad predominantes, la investigación destaca principalmente la diversidad de género vinculada a estereotipos y la diversidad étnica relacionada con la tonalidad de la piel. Estas se evidenciaron en los dibujos del alumnado antes y después de la intervención.

En cuanto a los objetivos de la investigación-acción, podemos afirmar que hemos promovido y reforzado la conciencia sobre la diversidad, incentivando el aprendizaje cooperativo y utilizando diversos recursos para que el alumnado amplíe y profundice sus conocimientos sobre la diversidad.

Por último, el estudio permitió obtener una visión clara del desarrollo de las percepciones del alumnado, lo cual es esencial para evaluar la efectividad de las estrategias educativas. También se observó cómo las experiencias educativas moldean sus perspectivas hacia la diversidad cultural, étnica y social.

7. LÍMITES Y OPORTUNIDADES DEL TFG

Las posibles limitaciones a la hora de realizar este trabajo de investigación pueden sintetizarse en ser las siguientes:

Asistencia: una de las principales limitaciones del estudio fue la asistencia irregular de los participantes. Durante la realización de la investigación, lo que pudo haber influido en la representatividad y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Generalizabilidad y trazabilidad: debido al tamaño específico de la muestra impide extrapolar los hallazgos a otras poblaciones o contextos, limitando su aplicación. Sin embargo, siguiendo los principios de la investigación cualitativa, se busca una comprensión profunda del objeto de estudio mediante la triangulación de técnicas y una interpretación detallada de los datos y resultados obtenidos.

Interpretación de datos: otra limitación significativa es la posible subjetividad del investigador en el análisis de las respuestas y dibujos del alumnado, lo que podría sesgar las conclusiones del estudio. No obstante, la rigurosidad se asegura mediante el uso de diversas técnicas y estrategias metodológicas.

Disposición: la disposición del alumnado para expresar sus opiniones genuinas en presencia de un adulto investigador es una limitación considerable. La presencia del investigador puede inhibir la sinceridad de los participantes, afectando la autenticidad de las respuestas y, por consiguiente, la calidad de los datos recopilados. Esto puede introducir sesgos indeseables en la investigación. No obstante, entendemos que la expresión plástica puede paliar dicho sesgo.

Este estudio está en sus primeras etapas y no cubre todos los aspectos de la diversidad de manera completa. En el futuro, una investigación longitudinal con los mismos participantes podría explorar

cómo cambia su percepción de la diversidad a medida que avanzan en su desarrollo evolutivo y socialización, logrando así los objetivos propuestos de manera más completa.

Asimismo, una investigación-acción en todas sus dimensiones exige de procesos circulares de reflexión y práctica. Debido al carácter temporal de este trabajo, así como a las limitaciones derivadas de la formación inicial y no el ejercicio profesional, dicha circularidad reflexiva y teórico-práctica no es posible. Lo deseable sería, por tanto, prolongar en el tiempo la investigación, generando procesos de mayor profundidad y más a largo plazo que la presente investigación.

A pesar de lo antedicho, creemos que la investigación ha sido valiosa desde una perspectiva socioeducativa, ya que los dibujos muestran la comprensión de los participantes sobre la diversidad étnica, tonalidad de piel, estereotipos de género, color y longitud del cabello. Aunque algunos dibujos reflejan egocentrismo en el tamaño, también destacan diferencias en la altura. Además, varios participantes representaron la diversidad en el tono de piel y características físicas como delgadez o complexión robusta. Asimismo, las reflexiones y la intervención educativa confirman la necesidad de trabajar la diversidad en el aula de Educación Infantil, lo que abre futuras líneas de investigación y acción educativa en torno al objeto de estudio en diversos niveles.

8. CONCLUSIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado destaca la importancia crucial de trabajar la diversidad, el autoconcepto y la percepción del diferente desde los primeros años escolares. Tanto el análisis teórico como el marco empírico demuestran que estos elementos son fundamentales para promover una educación inclusiva y equitativa.

La diversidad es fundamental para atender las diferencias, intereses, motivaciones y necesidades individuales del alumnado en el entorno educativo. Pero, además, su percepción y experiencia es clave para generar ambientes favorables para la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Factores como los derivados de las fuentes de diversidad culturales, nivel socioeconómico, étnicos, desarrollo cognitivo, diversidad funcional, de género, etc. deben ser valorados en el entorno educativo para promover un aprendizaje enriquecedor.

Por otra parte, el autoconcepto, que es el conocimiento y la percepción que los individuos tienen de sí mismos, influye en cómo los estudiantes se relacionan con su entorno y con los demás. Un autoconcepto positivo les facilita desarrollar una mayor autoestima e interactuar de manera saludable y empática con sus compañeros.

En cuanto a la percepción del 'diferente' u 'otro', esta juega un papel crucial en la formación de actitudes inclusivas entre los niños. Entender estas percepciones es clave para diseñar estrategias

educativas que promuevan la inclusión y el respeto desde las primeras etapas educativas. En esta investigación se utilizaron observaciones de aula y análisis de dibujos para explorar cómo los niños de cuatro a cinco años perciben y representan la diversidad. A pesar de su corta edad, estos métodos revelaron ciertas percepciones y actitudes hacia la diversidad, subrayando la importancia de intervenir tempranamente para fomentar una cultura de inclusión y respeto.

Así, y aunque la investigación se realizó en una edad temprana en la que los niños aún están en una etapa preoperacional según las teorías de Piaget, con rasgos egocentristas, el análisis de dibujos y la observación en el aula muestran una progresión desde percepciones superficiales hacia una comprensión más profunda de la diversidad. Esto subraya la importancia de abordar desde edades tempranas el autoconcepto, el conocimiento de sí mismo y el entorno, junto con aspectos relacionados con la diversidad, diferencias y similitudes. El aula, un espacio en el que la diversidad es lo habitual, ofrece un espacio privilegiado para este trabajo, así como una importante medida preventiva para la inequidad y la exclusión socio-educativa.

En conclusión, este TFG ha demostrado que se puede transitar desde una comprensión inicial y superficial de la diversidad, el autoconcepto y la percepción del 'diferente' hacia un entendimiento más profundo y complejo, también en la Educación Infantil. Esta investigación ha enriquecido tanto el aprendizaje como el desarrollo del alumnado, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa. Estos hallazgos pueden orientar a educadores y formuladores de políticas en la implementación de prácticas educativas que celebren las diferencias individuales y preparen a los niños, la escuela y la sociedad en su conjunto para un mundo diverso y dinámico.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ágreda, M., Alonso, S. y Rodríguez, A. M. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 5(5), 8-16.
https://revistasonda.upv.es/2016_Articulo_Miriam%20%C3%81greda.pdf

Alaminos Chica, A. F. y Alaminos Fernández, P. (2020). Etnocentrismo y estereotipos culturales sobre los musulmanes en España. *OBETS. Revista De Ciencias Sociales*, 15(1), 17-42.
<https://revistaobets.ua.es/article/view/2020-v15-n1-ethnocentrism-and-cultural-stereotypes-of-muslims-in>

<p>Álvarez Terraza, K. J. y Zúñiga Mora, L. S. (2019). <i>Proyecto de aula como mecanismo de acompañamiento para la modificación de estereotipos de género referentes al sexo y color marcados por el factor social familia - escuela en los niños y las niñas del colegio casa de niños Montessori</i>. [Tesis de Grado, Educación Infantil, UNAB Universidad Autónoma de Bucaramanga].</p> <p>Repositorio de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.</p> <p>https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7156</p>
<p>Álvarez-Ayesterán, L. A. (2010). El Dibujo. Definición e historia de una expresión artística primigenia. <i>Cuadernos Unimetanos</i>, (24), 64-80.</p> <p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000245</p>
<p>Álvarez-Mercado, A. L. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. <i>Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad</i>, 4(4), 175-180.</p> <p>https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.15</p>
<p>Angulo-Quiñonez, A. A. (2022). La autoestima, su relación con el rendimiento académico y la deserción universitaria. <i>Sapientia: International Journal of Interdisciplinary Studies</i>, 3(6), 211-225.</p> <p>https://www.researchgate.net/publication/366083276_La_autoestima_su_relacion_con_el_rendimiento_academico_y_la_desercion_universitaria</p>
<p>Arias-Castilla, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. <i>Horizontes Pedagógicos</i>, 8(1), 9-22.</p> <p>https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/08101</p>
<p>Ascencio Varela, I., López de León, M. I. y Sevilla Godínez, R. E. (2018). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales. <i>Educere: Revista Venezolana de Educación</i>, (71), 61-71.</p> <p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607508</p>
<p>Ayala-Cardona, J. A. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. <i>Revista de Educación Inclusiva</i>, 13(1), 92-103.</p> <p>https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/404</p>

<p>Barreiro, A., Bastias, F., Etchezahar, E. y Ungaretti, J. (2022). Adaptación y validación de la escala de prejuicio sutil y manifiesto hacia personas en situación de pobreza. <i>Revista de Ciencias Sociales</i>, 28(1), 352-366.</p> <p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297229</p>
<p>Barrero-Pascuas, M. A. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. <i>Revista Udistrital</i>, 15(2), 262-270.</p> <p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5750766</p>
<p>Blázquez Torralba, O., Cuesta Blázquez, J. M., Martín Sánchez, B., González Gómez, S. y García Sánchez, L. (2015). <i>Expresión y comunicación</i>. Editorial Arán Ediciones, S.L.</p>
<p>Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar: aportes para trabajar en el aula y la escuela. <i>REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación</i>, 7 (14), 53-64.</p> <p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938368</p>
<p>Bonilla Echeverría, Z. L. y Ponce Naranjo, G. V. (2017). <i>Cuento y lenguaje oral de los niños y niñas de la escuela de educación básica particular "semillitas" de la ciudad de Riobamba 2016</i>. [Tesis de Postgrado, Educación Infantil, UNACH Universidad Nacional de Chimborazo].</p> <p>Repositorio digital de la Universidad Nacional de Chimborazo.</p> <p>http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3996</p>
<p>Bué-Palavecino, M. d. R. (2017). El aula escolar como espacio singular de teorización de las prácticas en la enseñanza de la historia. Superación: <i>Revista de los Institutos Normales</i>, (7), 23-31. https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/677?show=full</p>
<p>Camargo Uribe, A. y Hederich Martínez, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. <i>En Psicogente</i>, 13(24) 329-346.</p> <p>https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1797/1713</p>

<p>Campo-Ternera, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. <i>En Psicogente</i>, 17(31). 67-79.</p> <p>http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372014000100005</p>
<p>Caracuel Cáliz, R. F., Torres Campos, B., Padial Ruz, R. y Cepero González, M. M. (2018). La escuela como agente de socialización y su influencia en la adquisición y mantenimiento de hábitos saludables y no saludables. <i>ESHPA: Education, Sport, Health, and Physical Activity</i>, 2(2), 207-216. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6693624</p>
<p>Carbonel Arana, D. L. y Mohamed A. R. Abou Arab, Ph.D. (2015). La iconografía y el concepto del tiempo. <i>Revista Arqueología y Sociedad</i>, (30), 141-169.</p> <p>https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/Arqueo/article/view/12257</p>
<p>Castro-Suárez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. <i>Revista Amanta</i>, 17(33),87-104.</p> <p>http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7</p>
<p>Chaves-Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. <i>Revista Educación</i>, 25(2), 59-65. https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf</p>
<p>Coloma Manrique, C. R., y Tafur Puente, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. <i>Educación</i>, 8(16), 217-244. https://doi.org/10.18800/educacion.199902.003</p>
<p>Corvalán-Bustos, M. I. (2013). Práctica pedagógica e investigación-acción. <i>Revista Plumilla Educativa</i>, 12(2), 41-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756615</p>
<p>Criado-Castro, A. B. (2009). El dibujo en la etapa de Infantil: Tipos y claves para su estimulación y comprensión. <i>Revista Innovación y experiencias educativas</i>, (26), 1-9.</p> <p>https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/ANA_BELEN_CRIADO_1.pdf</p>
<p>Delgado, P. M. (2011). Perspectiva de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza en la universidad. El caso de las carreras de ciencias de la educación de la UNNE. <i>Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación</i>, 1(6), 73-85. https://revistacseducacion.unr.edu.ar</p>

<p>Delval, J. (2021). Vygotski y Piaget sobre la formación del conocimiento. <i>Investigación En La Escuela</i>, (48), 13–38. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7608</p>
<p>De-Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. <i>Revista Iberoamericana De Educación</i>, 39(4), 1–11. https://ricoei.org/RIE/article/view/2560</p>
<p>Diego-Rasilla, F. J. (2007). La Investigación-acción como medio para innovar en las ciencias experimentales. <i>Revista De educación: Pulso</i>, (30), 103–118. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498251</p>
<p>Duque Martín, P. (2017). <i>El dibujo infantil, una gran ventana de expresión</i>. [Tesis de Grado, Educación Infantil, UVA Universidad de Valladolid]. Repositorio digital Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28935</p>
<p>Echavarría-Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i>, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2003000200006&lng=en&tlng=es</p>
<p>Echeverry-Jaramillo, L. M. (2021). Diversidad e Interculturalidad: dos perspectivas en la educación actual. <i>Cuadernos Pedagógicos</i>, 23(32), 55–61. https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/346058</p>
<p>Equipo editorial: Etecé. (2024). Enciclopedia Concepto [versión digital]. Argentina. https://concepto.de/estereotipo/#clases-de-estereotipos</p>
<p>Espinosa-Lerma, K. (2012). La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual. <i>Perfiles Educativos</i>, 34(136), 138-148. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7060886</p>
<p>Estévez Gutiérrez, A. y Redondo Rodríguez, I. (2012). El dibujo del niño psicótico en las etapas evolutivas del modelo de Lowenfeld. <i>Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente</i>, (53), 69-86. https://www.sepypna.com/cuadernos-de-psiquiatria-y-psicoterapia-del-nino-y-del-adolescente/</p>

<p>Feria Ávila, H., Matilla González, M. y Feria Matilla, Z. (2021). Los conceptos y sus definiciones en las tesis de formación académica. <i>Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación</i>, 12(3), 14-27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8154363</p>
<p>Fernández-Montesinos, A. (2016) . Los estereotipos: definición y funciones. <i>Iberical</i>, (10), 53-63. https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2017/02/Pages-from-Iberic@l-no10-automne-2016-Final-4.pdf</p>
<p>Galindo-Olaya, J. D. (2023). La noción de niño en el Emilio: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze. <i>Pedagogía y Saberes</i>, (59),104–114. https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/18828</p>
<p>García Prieto, I. y Arriazu Muñoz, R. (2020). Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. <i>Zero-seis</i>, 22(41),4-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529486</p>
<p>García, M. J. y Clerici, G. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares: Aproximaciones teóricas. <i>Anuario de investigaciones</i>,17,205-212. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862010000100065&script=sci_arttext</p>
<p>García-López, M. (2021). <i>El autoconcepto y la autoestima en educación infantil a través de los cortos de animación: diseño de una propuesta educativa</i>. [Tesis de Grado, Educación Infantil, idUS Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/129106</p>
<p>Gómez-Domínguez, T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. <i>Revista de Recursos para la Educación Inclusiva</i>,1(1),37-48. https://www.revistarined.com/atenci%C3%B3n-a-la-diversidad-conceptualizacion-aplicacionn</p>
<p>González Barea, E. M. y Puerta Sánchez, S. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. <i>Investigación En La Escuela</i>, (85), 63–74. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6836</p>

<p>González Silva, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. <i>Reflexiones</i>, 88(1), 119-135. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912559009</p>
<p>González, M.d.C. y Tourón, J. (1992). <i>Autoconcepto y Rendimiento Escolar</i>. Editorial Eunsa. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf</p>
<p>González-Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. <i>Revista de Psicodidáctica</i>, (4), 5-39. https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf</p>
<p>Gramigna, A. y González Faraco, J. C. (2010). Las causas de la marginalidad social y las diferencias educativas: Repercusiones pedagógicas del debate científico en torno al niño salvaje de Aveyron. <i>Bordón</i>, 62(1), 77-91. https://www.academia.edu/24804495/Las_causas_de_la_marginalidad_social_y_las_diferencias_educativas_repercusiones_pedag%C3%B3gicas_del_debate_cient%C3%ADfico_en_torno_al_ni%C3%B1o_salvaje_de_Aveyron</p>
<p>Guerra-García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. <i>Dilemas contemporáneos: educación, política y valores</i>, 7(2), 1-21. https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033</p>
<p>Guerrero-Arias, P. (2002). <i>La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia</i>. Editorial Abya-Yala.</p>
<p>Guido-Guevara, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. <i>Pedagogía y Saberes</i>, (32), 65-72. https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064887007.pdf</p>
<p>Guillén-Celis, J. M. (2008). Estudio crítico de la obra: "La educación encierra un tesoro". <i>Revista Educación: Laurus</i>, 14(26), 136-167. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491007</p>
<p>Heredia-Escorza, Y. (2013). Los dilemas morales como estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo moral de los alumnos preescolares. <i>Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación</i>, 4 (7), 61-69. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/578040/Los%20dilemas%20moral</p>

<p>es%20como%20estrategia%20de%20enseñanza- aprendizaje%20para%20el%20desarrollo%20moral%20en%20los%20alumnos%20de%200preescolar.pdf?sequence=6&isAllowed=y).</p>
<p>Herrera Cuadrado, L. (s.f.). <i>Tema 2: Arte Infantil: Producción y aprehensión</i>. Lowenfeld y Lambert. https://www.eummia.es/DL/LMHC/LMHC_T_2_Apuntos.pdf</p>
<p>Ibáñez-Sandín, C. (2016). <i>El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula</i>. Editorial Arco Libros - La Muralla, S.L.</p>
<p>Jaramillo-Ocampo, D. y Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. <i>Revista de Investigaciones UCM</i>, 14(24),142-149. https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/28</p>
<p>Jean-Jacques, R. (2011). Emilio o de la Educación. Alianza Editorial.</p>
<p>Jiménez-González, P. (2017). <i>El dibujo infantil de la casa, reflejo de la relación niño-familia</i>. [Tesis de Grado, Educación Infantil, Universidad del País Vasco]. Repositorio Digital de la Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25860/TFG_Jimenez_Gonzalez_Patricia.pdf;jsessionid=BE111BA32329E6C5B30C27AA656FA458?sequence=1</p>
<p>Junta de Andalucía. (2024). Atención a la diversidad. https://www.juntadeandalucia.es/organismos/desarrolloeducativoyformacionprofesional/areas/centros-educativos/atencion-diversidad.html</p>
<p>Latorre, A. (2005). <i>La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa</i>. Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf</p>
<p>Luengo-Redondo, F. (2022). <i>La literatura infantil ilustrada. Una propuesta de intervención para trabajar la diversidad en el aula de Educación Infantil</i>. [Tesis de Grado, Educación Infantil, UVA Universidad de Valladolid]. Repositorio documental digital de la Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54048</p>

<p>Marcelo-Pabago, G. (2021). Una aproximación teórica al Autoconcepto. <i>Revista Científica de la Universidad de Belgrano</i>, 4(2), 52-64.</p> <p>https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/130</p>
<p>Martínez Bello, V. y Moragón Alcañiz, F. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. <i>Revista Educación</i>, 40(1), 1-17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6329917</p>
<p>Martínez Díez, N. y López Fernández Cao, M. (2004). <i>Arteterapia y educación</i>. Dirección General de Promoción Educativa ; Comunidad de Madrid.</p> <p>https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/63eae486b6c6524c38689c52</p>
<p>Mela-Contreras, J. I. (2021). Autorrepresentación identitaria a través de las artes visuales: la experiencia del Taller de Fotografía Infantil Mapuche. <i>Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas</i>, 16(2), 60-75.</p> <p>https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/mela_jose</p>
<p>Mena Tuya, M. S. y Reyes Egusquiza, A. (2020). <i>Aplicación de un programa de actividades gráfico plásticas para desarrollar las capacidades de dibujo y pintura en los niños y niñas de 5 años de edad de la i.e.i n° 414 "San Martín de Porres"</i>. [Tesis de Grado, Facultad de ciencias histórico sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repertorio digital Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.</p> <p>https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/8806</p>
<p>Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2022). Investigación acción serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/03/Investigacion_accion-1.pdf</p>
<p>Montalvò-Llinares, T. (2015). <i>El dibujo infantil como base en la ilustración</i>. [Tesis de Grado, Facultad de Bellas Artes, Universidad Politécnica de Valencia]. Riunet Móvil de la Universidad de Valencia. https://m.riunet.upv.es/handle/10251/56664</p>

<p>Montes-Berges, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. <i>Psicología</i>, (3), 1-16. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202</p>
<p>Moreno Aponte, R. y Vila Merino, E. S. (2022). La relación pedagógica: cuerpo, palabra y alteridad. <i>Estudios Pedagógicos</i>, 48(1), 401-417. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8532126</p>
<p>Muñiz, C., Saldierna, A. R., Salazar, A. y Batres, A. (2020). Influencia de la escuela, familia y medios de comunicación en el proceso de socialización política de estudiantes de primaria: Análisis en el contexto de Nuevo León, México. <i>e-Ciencias de la Información</i>, 10(1), 159-183. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7169726</p>
<p>Naciones Unidas, (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/</p>
<p>Nadal-Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. <i>Educación inclusiva</i>, 8(3), 121-136. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/94/91</p>
<p>Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessori. <i>Contribuciones desde Coatepec</i>, (10), 149-171. http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/1435</p>
<p>Ojeda Vargas, M. G., Ledesma Delgado, M. E., Natera Gutiérrez, S. I. y Guerreño Castañeda, R. F. (2017). Interaccionismo simbólico y teoría fundamentada: un camino para enfermería para comprenderlos significados, (49), 190-199. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6273985</p>
<p>Pérez-Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. <i>EduPsykbé. Revista de psicología y psicopedagogía</i>, 3(2), 161-177. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071166</p>
<p>Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. (2024). Planes de Atención a la Diversidad. Jcyl.es. https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=8610</p>

<p>Puleo-Rojas, E.M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. <i>Educere</i>, 16(53), 157-170.</p> <p>https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016</p>
<p>Quintero-Gutiérrez, K. T. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. <i>Revista Científic</i>, 5(16), 319-333.</p> <p>https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662985018</p>
<p>Ramos-Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. <i>Revista Interamericana de Educación de Adultos</i>,34(1), 76-96.</p> <p>https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545090006.pdf</p>
<p>REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2024). Diccionario de la lengua española, 23.ª ed. [Versión 23.7 en línea]. https://dle.rae.es</p>
<p>Roa-García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. <i>Edetania-estudios y propuestas socioeducativas</i>,44,241-257.</p> <p>https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/210</p>
<p>Rodríguez Izquierdo, R. M. y González Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. Teoría de la Educación. <i>Revista Interuniversitaria</i>, 33(1), 153-172. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7853156</p>
<p>Rosero, J. F. y Calle Astudillo, C. O. (2017). <i>El lenguaje iconográfico para el desarrollo de la expresión oral en los niños de 4 años del centro de educación inicial</i>. [Tesis de Grado, Facultad de ciencias de la educación humanas y tecnológicas, UNACH Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Chimborazo.</p> <p>http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3679</p>
<p>Ruiz, C. (2009). La alteridad. <i>Revista Casa del tiempo</i>, (25),99-101.</p> <p>https://biblat.unam.mx/es/revista/casa-del-tiempo/articulo/la-alteridad</p>
<p>Sánchez-Prieto, M. (2014). <i>El dibujo del niño</i>. [Tesis de Grado, Educación Infantil, Universidad de Salamanca]. Academia.</p>

<p>https://www.academia.edu/21667642/TRABAJO_DE_FIN_DE_GRADO_EN_MA_ESTRO_EDUCACI%C3%93N_INFANTIL_Y_PRIMARIA</p>
<p>Sandoval-Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. <i>Última Década</i>,(41), 153-178.</p> <p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5287732</p>
<p>Sevilla Guzmán, E. F., Cajibío Gironza, I., y Menjura Escobar, M. I. (2014). Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad. <i>Instituto Pedagógico</i>, 14(2), 274-294. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920398</p>
<p>Siles Roja, C. (2015). Fuentes de diversidad en el aula de Educación Infantil. En Fernández Batanero, J M., Balbás Ortega, M.J., Blanco Montañez, G, Espinosa Jiménez, D., Gallego Vega, C., Hernández Fernández, A., Marín Díaz, V., Peñafiel Martínez, F., Piñero Virué, R., Reyes Rebollo, M.M. y Torres González, J.A, <i>Atención a la diversidad en el aula de educación infantil</i>. (pp.55-79). Editorial Ediciones Paraninfo, S.A.</p>
<p>Silva Panes, G. y Uchofen, V. (2012). <i>Las vivencias de los niños hospitalizados desde sus dibujos y testimonios. Un estudio cualitativo con enfoque de resiliencia y los derechos del niño hospitalizado</i>. Editorial Fundación Telefónica IEP.</p> <p>https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328022359/pdf_175.pdf</p>
<p>Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. <i>Ciencia, docencia y tecnología</i>, 14(37),119-142.</p> <p>http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185117162013000200005&script=sci_arttext</p>
<p>Stagnero, M. y Sánchez, J. R. (2017). El aula escolar como espacio singular de teorización de las prácticas en la enseñanza de la historia. <i>Superación : Revista de los Institutos Normales "María Stagnero de Munar" y "Joaquín R. Sánchez"</i>,(7), 23-31.</p> <p>https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/677?show=full</p>
<p>Suárez Palacio, P. A. y Vélez Munera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación</p>

<p>parental. <i>Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado</i>, 20(12), 173-198. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534</p>
<p>Tardíos Ríos, C. y Saiz Linares, A. (2018). <i>La relación entre familia y escuela: un pilar necesario en la educación de los niños</i>. [Tesis de Grado, Educación Primaria, UC Universidad de Cantabria]. Repositorio digital de la Universidad de Cantabria. https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/15314</p>
<p>Terrén, E. (2002). La etnicidad y sus formas: Aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica. <i>Papeles: Revista de Sociología</i>,(66), 45-57. https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/25645</p>
<p>Turrent Cortés, J. y Villaseñor Ferrer, M. D. (2009). Los niños y los otros. Dos estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia. <i>Revista: Zona Próxima</i>,(10), 80-103. https://www.redalyc.org/pdf/853/85312281006.pdf</p>
<p>Uranga Alvidrez, M. S., Rentería Soto, D. E. y González Ramos, G. J. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria. <i>Revista: Ra Ximhai</i>,12(6),187-204. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194012.</p>
<p>Valdes-Velázquez, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Universidad Marista de Guadalajara, 1-7. https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget.</p>
<p>Vielma Vielma, E. y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. <i>Educere</i>, 3(9), 30-37. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907</p>
<p>Yuyarima-Canaquiri, P. (2022). <i>El dibujo infantil</i>. Universidad Nacional de Tumbes Facultad de Ciencias Sociales Escuela Profesional de Educación. [Tesis de Grado , Educación, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio digital Untumbes. https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/65012</p>

10. ANEXOS

Anexo I: Dibujos del alumnado



ALUMNA A

Dibujo 1



ALUMNA A

Dibujo 2

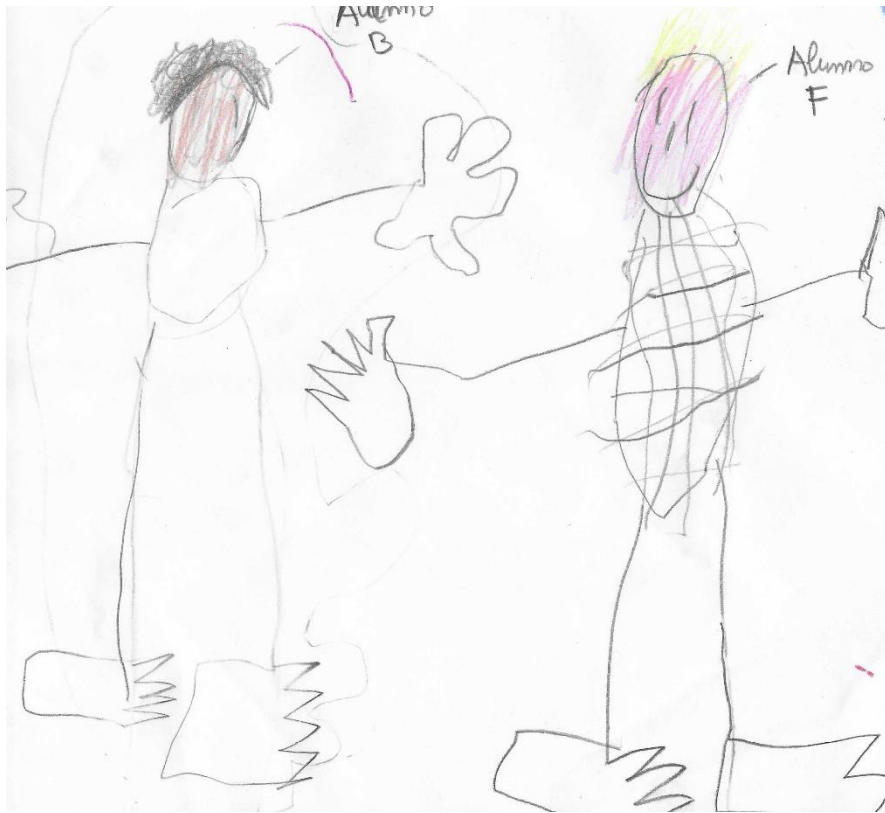
ALUMNO B

Dibujo 1



ALUMNO B

Dibujo 2



ALUMNA C

Dibujo 1



ALUMNA C

Dibujo 2



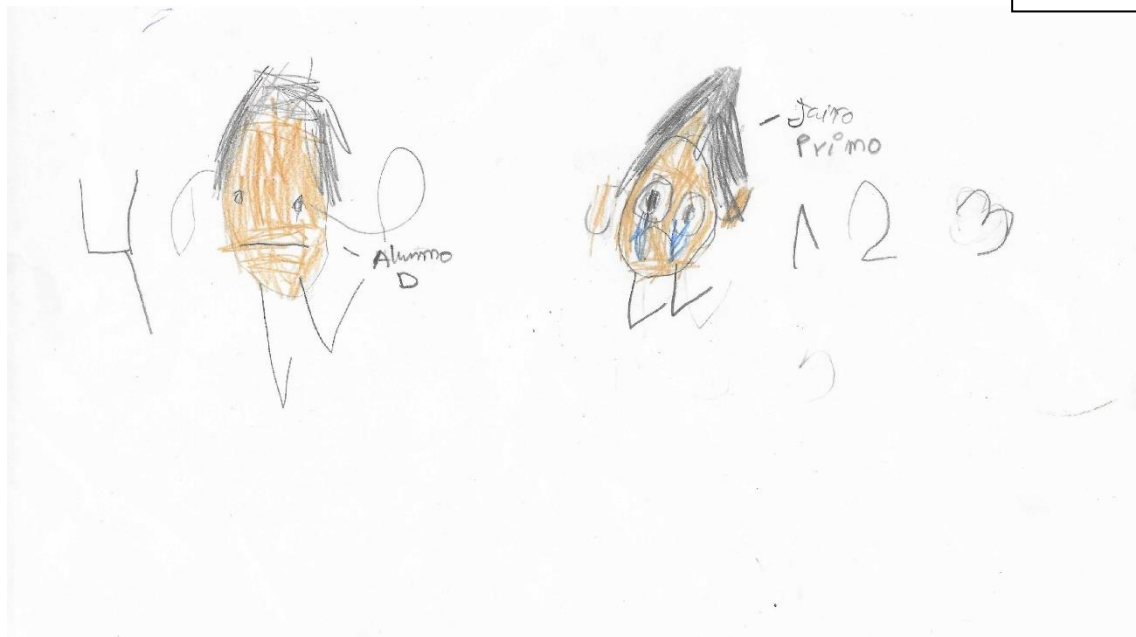
ALUMNO D

Dibujo 1



ALUMNO D

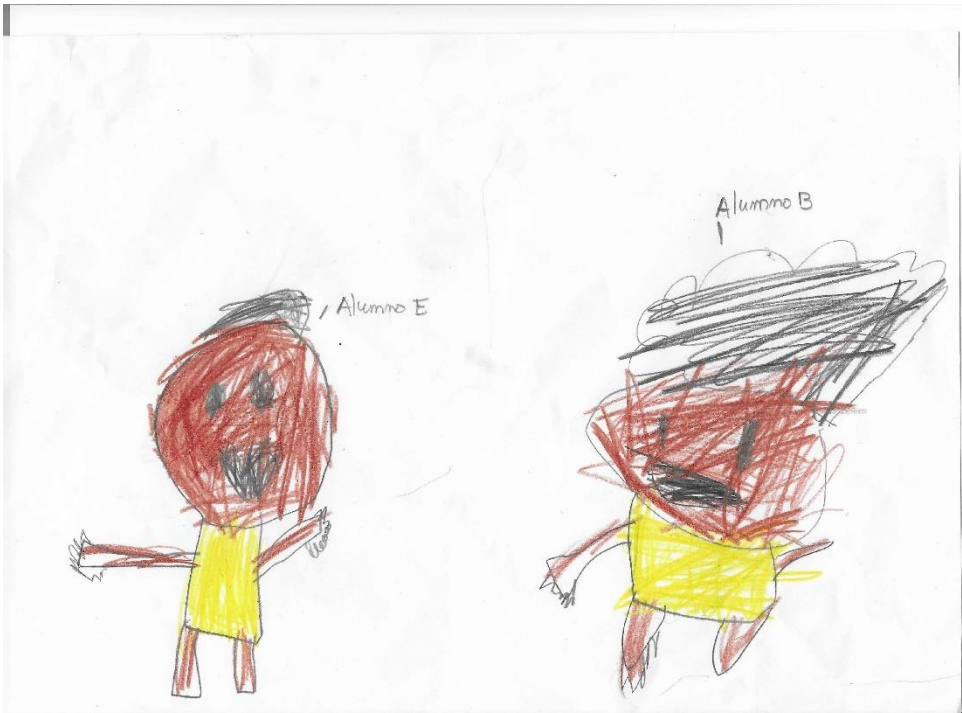
Dibujo 2



ALUMNO E
Dibujo 1



ALUMNO E
Dibujo 2

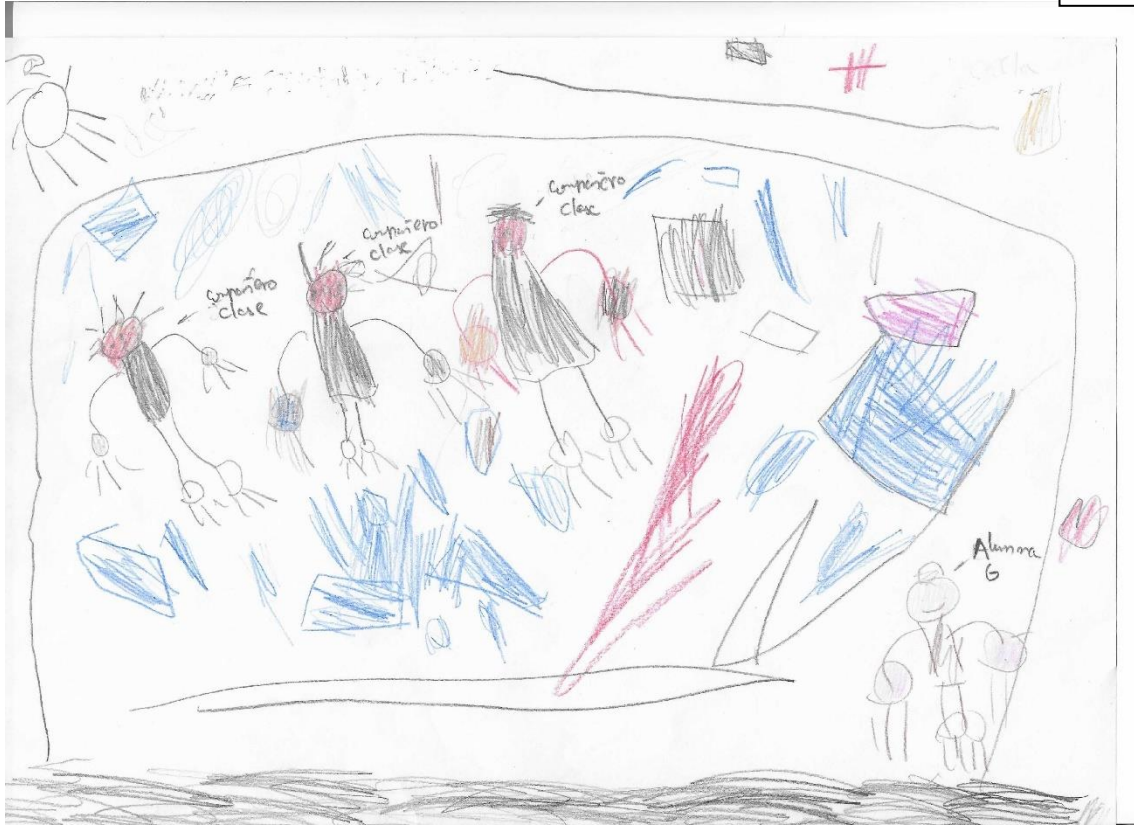


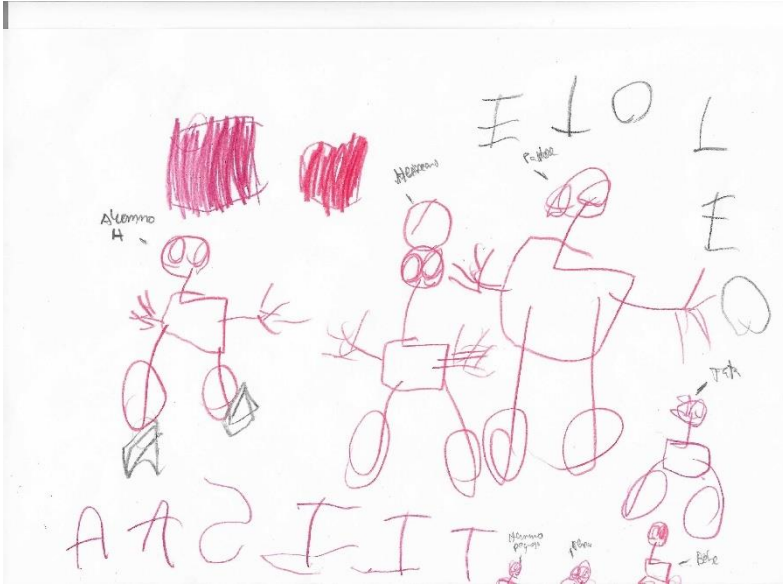
ALUMNO F
Dibujo 1



ALUMNO F
Dibujo 2





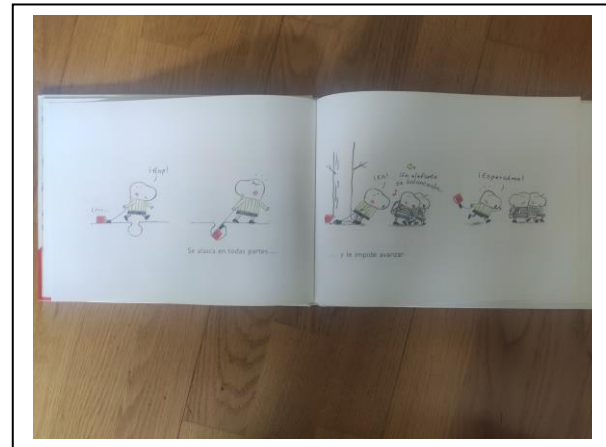


ALUMNO H
Dibujo 1



ALUMNO H
Dibujo 2

Anexo II: Recursos literarios y material elaborado por el investigador





Anexo III: Anotaciones de las respuestas del alumnado en la intervención

Recogida datos de la intervención
 Cuento: Color carne
 Preguntas
 1. Personajes del cuento
 2. ¿Cuál es vuestro color favorito de la historia?
 3. ¿Qué opináis de tener amigos de diferente color de piel?
 4. ¿Qué pasaría de que tengan un color diferente al tuyo?
 5. ¿Qué haríais si os sienten triste porque su color de piel es diferente?

1 Pinturas, colores
 Niños, Niñas
 La mayoría de niños del cuento

¿Esas pinturas eran iguales? - Intervención mía
 No dijeron la mayoría. ¿Y eso? - Intervención mía
 Diferente color de piel, pero diferente
 Pero
 niños y niñas del cuento
 otra respuesta eran iguales ¿Por qué? - Intervención mía
 Porque son niños están felices todos

2 Decían rojo, verde, azul, amarillo → Respuestas de la mayoría de alumnos/as
 Una alumna dice el color carne ¿Pero color carne de tu piel o color carne de otra piel diferente? - Intervención mía. y no dice color carne de la suya ¿Y ese color? porque me gusta mi color.
 Intervención mía
 ¿Y no te gusta el color carne de tu compañero (señalado compañero) - Intervención mía
 sí también me gusta. piel diferente?
 otro color

Realizó que se levante 4 alumnos/ñas para que vean el color carne puede ser diferente: selecciono alumnos piel blanca/rosada, piel marrón / claro / piel marrón / oscuro / piel blanca oscura.
 Estuve para que viera no todos tienen el mismo color carne. Pregunté a los si eran mismo tonalidad piel se dijeron que no. Sobre todo el marrón, pero se con la blanca les hice comparación y vieron que

también era diferente tonalidad y que eso estaba general.

3. Esta bien me gusta, no solo la piel si no el pelo largo o corto como los dibujos del libro - Dice varios alumnos. Otro alumno me salta y el color del pelo.

4 La mayoría que bien. ¿Pero jugarás aunque tenga otro color de piel no? Intervención niña

Sí, dicen yo juego con tal compañero y compañera de otro color y me gusta jugar con él o ella.

5 Abrazarle, ayudarlo, a que se sienta bien - Respuestas de la mayoría
¿Y lo hacéis con vuestros amigos/as o compañeros/as diferente a vosotros y a vosotras? La mayoría dijo que sí, que ella o él ayuda, abraza

Intervención niña

Cuento ¿A manchas o a rayas?

1. ¿Qué ha pasado en el cuento?

2. ¿Cómo os ha parecido la manera que actuado los protagonistas?

3. ¿Qué es lo que diferenciaban a los protagonistas

4. Se parecían en algo los protagonistas.

1. Había dos grupos de animales separados - Respuesta de la mayoría

Tenían miedo los unos de los otros - Respuesta de algunos niños/as

Leopardo atraveso el otro lado y conoció a tigre - Respuesta de un alumno

Juntaron a los animales de rayas y manchas - Respuestas de otro alumno y alumna

2. Bien - Respuesta general

otros alumnos y alumnos dijeron - Con amor, con respeto y otra con ayuda

3 Sí. ¿a quién? - Intervención mía

su mamá - Respuesta general

¿Y a vosotras/os cuando os cuesta algo os ayuda mamá/papá u otra persona?

Sí - Respuesta general

, Intervención mía

Ahhh ¿igual no somos tan diferentes a Lorenzo ¿no?

Sí - Respuesta general

Pero sí es diferente - Respuesta de 2 alumnos

¿En qué? El pelo, el no tiene y nosotros sí. y su piel es blanca y la mía es color carne.

4 No o sin respuesta - Respuesta general

Sí - Respuesta de un niño

↳ Yo conozco a un Lorenzo. ¿Y es distinto a tí? - Intervención mía

Me dice que sí, su piel es más clara que la mía.

pero el Lorenzo del cuento tiene la piel clara. - Intervención mía

Sí, pero también le cuesta algunas cosas que yo puedo hacer.

5 Sí

↳ un niño más pequeño a mí, se cayó y le ayude a levantarlo.

↳ Ayudado a mi compañero "nubne" sino ha terminado la tarea de la clase

↳ le doy abrazos

↳ le doy besitos en la mejilla

↳ le ayudo recordándole a la profe.

1. Un cuadrado y varios círculos

¿Trataban bien a cuadrado al principio?

No ~~de por~~ ¿por qué? - Intervención mía

Respuesta
general

Porque era diferente a ellos - Respuesta general

Pero los círculos también eran diferentes, ¿no?

No - respuesta de algunos alumnos/as

Sí - Respuesta de otros alumnos/as

Tenían diferente color de piel

Un niño - pero eran círculos por eso se trataban bien, el cuadrado no

2. No, respuesta general

¿Por qué se diferenciaba? - Intervención mía

↳ cuadrado ~~era~~ más delgado, mientras que el círculo es más gordo

¿y eso? - Intervención mía

Porque son redondos los círculos y son más anchos

3. Sí le ayudaron a que entrara en la puerta, que tenía que entrar con una sierra

↳ Respuesta de la mayoría

4. No - ayudaron a que terminara de hablar a levantar cuando se cae,

↳ respuesta de algunos niños/as.

Ya lo que digo sí ayudaron que no se subiera a que entre entre en la puerta como se ha visto en el video

Sí - le ayudaron a encontrar alguna cosa perdida en el patio - Respuesta de algún alumno

↳ El que pregunte conmigo si está solo - Respuesta de alumna

↳ Ayudarlo a encontrar a alguien que está buscando - Respuesta de algunos alumnos/as

Vídeo: Lam

- 1 ¿Qué le pasa al personaje?
- 2 ¿Qué se diferencia con sus compañeros/as de juego?
- 3 Eran buenos los niños y los niños del vídeo
- 4 ¿Le ayudaron? ¿Cómo?

1 Que no podía andar → Respuesta de la mayoría y jugar como los demás niños/as

2 Que van en silla de ruedas = Respuesta de la mayoría
Toro de piel = Respuesta de otros alumnos/as.

El pelo = Respuesta de otros alumnos/as.

↳ El pelo ¿es qué? - Intervención mía

↳ es loz
↳ corte

3 Al principio no se reían de Lam → Respuesta general

¿Por qué se reían? = Intervención mía?

Porque eran diferente a él y no podía jugar como los niños y niñas.

Respuesta de algún niño/a

4 Al final sí = Respuesta de la mayoría

Le ayudaron agarrándole para que no pase al suelo y se quede tan con ellos.

Actv. manipulable.

Con selección a Lam = diferencias silla

Amigos - Diferente

Pelo
Coloral
piel
Ropa
Cata

↳ figuras plastificadas

trabaja lo del vídeo