



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Temores y evolución de un
estudiante del Grado en Educación
Primaria al enfrentarse a
Psicomotricidad Infantil**

Autor: Jacobo Melero Estesó

Tutor: Hugo Rodríguez Campazas

Curso: 2015/2016

Resumen

En el presente trabajo se aborda, a través de la utilización de la investigación etnográfica, el estudio de la realidad de nuestro Sistema Educativo, el cual permite que un estudiante del Grado de Educación Primaria, pueda desarrollar sus prácticas y por ende, su futuro laborar, en otra etapa educativa para la cual no ha sido formado, como es en este caso, la Educación Infantil.

Por ello, el objeto de mi investigación reside en el análisis de las preocupaciones, expectativas y evoluciones que yo, como estudiante formado en Educación Primaria, experimento al tener que afrontar el ejercicio de mi labor docente en Psicomotricidad Infantil, permitiéndome conocer en consecuencia si estas condicionan la práctica docente y/o conllevan un cambio de óptica profesional.

Palabras clave

Temores, expectativas, realidad educativa, Psicomotricidad Infantil, evolución docente, formación del docente,

Abstract

In the present work it is addressed through the use of ethnographic study, the reality of our Education System, which allows a student Grade Primary Education, develop their practices and thus their future labor in another educational stage for which has not been formed, as in this case, the Early Childhood Education.

Therefore, the object of my research lies in the analysis of the concerns, expectations and developments that I, as a student trained in primary education, experiment by having to deal with the exercise of my teaching in Psychomotor education of childhood education, allowing me to know therefore whether these condition the teaching practice and / or carry a change of professional optics.

Keywords

Fears, expectations, educational reality, Child Psychomotor, teacher evaluation, teacher training.

ÍNDICE

Capítulo I. Aspectos preliminares.....	1
1. Introducción.....	1
2. Objetivo de mi investigación.....	3
3. Justificación.....	3
Capítulo II. Marco teórico.....	5
4. Fundamentación teórica y antecedentes.....	5
4.1. La investigación educativa.....	8
4.2. Técnica base de la investigación: etnografía.....	11
4.3. Etnografía escolar.....	14
4.4. Autoetnografía.....	15
4.5. Estrategia de recogida de datos: el diario.....	17
Capítulo III. Metodología y resultados.....	19
5. Metodología y análisis del contexto.....	19
5.1. Sujetos de estudio: contexto del centro y del alumnado.....	21
5.2. Sujetos de estudio: yo mismo como agente investigador.....	23
5.3. Espacios y tiempos de la educación psicomotriz.....	24
6. Exposición de los resultados.....	25

6.1. Contraste con el periodo de prácticas del curso pasado.....	25
6.1.1 Características de los alumnos.....	25
6.1.2 Expectativas y objetivos iniciales.....	27
6.1.3. Seguridad vs enseñanza.....	28
6.1.4. Diseño de las sesiones.....	29
6.1.5. Comportamiento y comunicación mostrados ante los alumnos.....	31
7. Resultados de la aplicación de la metodología etnográfica y del diario en el aula de educación infantil.....	32
7.1. Diario reflexivo: evolución experimentada a lo largo del práctico.....	36
7.1.1 Miedos y preocupaciones.....	36
7.1.2 Desarrollo y evolución de las sesiones.....	40
7.1.3 Comportamiento y comunicación con los alumnos.....	42
Capítulo IV. Consideraciones finales.....	44
8. Conclusiones.....	44
9. A modo de epílogo.....	45
10. Bibliografía.....	46
11. Anexos.....	49
11.1. Diario perteneciente al segundo periodo de prácticas desarrollado en el centro	
B.....	49

CAPÍTULO I. ASPECTOS PRELIMINARES

1. INTRODUCCIÓN

Según la RAE (2016) el miedo se define como: “Angustia por un riesgo o daño real o imaginario o al recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea”. Si tomamos como base esta definición podríamos afirmar que el alumno tipo que se enfrenta a un periodo de prácticas, presenta en mayor o en menor medida ciertos temores en relación a su actividad práctica, los cuales guardan una conexión con su actividad docente, con la relación que se establece con el maestro tutor o, como en mi experiencia personal, con los posibles riesgos físicos y psíquicos de los alumnos dentro del ámbito de la Educación Física.

El periodo de prácticas por definición prueba las dotes y bases del alumno en cuanto a sus capacidades docentes y en consecuencia, el alumno no puede evitar desarrollar ciertos miedos al tener que enfrentarse a si su opción de futuro es realmente la correcta para él. Unida a esta preocupación inicial, se desarrollan otras muchas preocupaciones que giran en torno a la actividad cotidiana del aula, para las cuales el alumno ha sido formado de forma teórica en el aula como son su capacidad docente, el saber manejar a un grupo de alumnos, el desarrollar actividades óptimas para el desarrollo de los niños, etc. pero, ¿y si el estudiante de prácticas se enfrenta a un alumnado para el cual no ha sido formado? ¿Qué tanto por ciento de su actividad está condicionada por los temores entonces? ¿La formación recibida en consecuencia es óptima o en oposición, presenta importantes carencias para su aplicabilidad real? ¿Un maestro de Educación Primaria sin formación en Educación Infantil puede encargarse de una asignatura como la de “Educación psicomotriz”? ¿Existe un marco legal que ampare esta situación?

A lo largo de este trabajo intentaré dar respuesta a los interrogantes anteriormente planteados, debido a que mi periodo de prácticas se ha desarrollado en unos parámetros inesperados a los iniciales.

Tales parámetros responden a que mi periodo práctico no se desarrolla únicamente con alumnado de Educación Primaria (alumnado para el que he sido formado) sino que además comparto mi estancia en esta etapa educativa con Psicomotricidad, así como también clases generales de la etapa de Educación Infantil.

En un primer momento, el tener que poner a prueba mi capacidad docente con este alumnado hasta ahora desconocido para mí, resultó más una frustración que un desafío, debido a mi concepción de esta etapa escolar, la cual respondía a ideas infundadas por mis recuerdos de infancia los cuales versaban en la consideración de la Educación Infantil como un recreo llevado a cabo dentro de un aula.

No obstante, esta óptica cambió el primer día que tuve contacto con este alumnado y la visión ahora respondía a la preocupación que sentía cuando veía a los alumnos en clase de Psicomotricidad, no pudiendo evitar que me albergaran multitud de temores en relación al bienestar de esos alumnos tan “frágiles”. Fue en ese preciso momento cuando observé las posibilidades de investigar este fenómeno y basar mi Trabajo Final de Grado en mis experiencias con este alumnado y cómo los temores de un estudiante de prácticas inexperto en esta etapa escolar, hacen que este se vea afectado por una sensación de desasosiego permanente.

Por todo ello, expondré a lo largo de este documento las características presentes en mi alumnado de Educación Infantil, la problemática real del profesorado especialista en una etapa escolar que debe desempeñar su función docente en otra etapa diferente, la comparativa entre mis periodos prácticos, así como la evolución experimentada en mí durante todo mi periodo de prácticas por medio de la utilización del diario como instrumento de recogida de datos y el uso de la etnografía como método de investigación.

Para finalizar, reflejaré una serie de aportaciones que en mi caso particular, podrían solucionar las distintas problemáticas que me ha supuesto a mí este periodo de prácticas, con la esperanza de que a algún alumno futuro que se encuentre en la misma situación, pueda al menos, conocer un caso similar al suyo y que en definitiva le oriente en sus andanzas prácticas; sin embargo, en ningún caso presentaré estas aportaciones como soluciones de carácter general, debido a que, tal y como ya he indicado con anterioridad, este trabajo se fundamenta en la recogida de datos y sensaciones personales.

2. OBJETIVO DE MI INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de mi investigación reside en analizar las experiencias, temores y preocupaciones experimentadas en mí como maestro formado en Educación Primaria, al tener que enfrentarme por primera vez a la Psicomotricidad Infantil, y en qué medida estas condicionan la práctica docente y el desarrollo profesional y/o suponen un cambio en mi forma de pensar y actuar. A este objetivo principal, le sigue el deseo de mostrar la evolución de tales experiencias a lo largo de mi periodo práctico.

Como objetivos secundarios podemos admitir:

- Conocer las particularidades presentes en el alumnado de Educación Infantil.
- Comparar las vivencias acaecidas entre mis dos periodos prácticos (uno de ellos únicamente con alumnado de Educación Primaria) centrandolo la atención en aspectos como los objetivos a conseguir, el diseño de las sesiones prácticas, la actitud mostrada ante los alumnos, etc.
- Mostrar la realidad de nuestro Sistema Educativo, el cual permite impartir docencia en un nivel para el cual el docente no ha sido formado de forma específica.
- Diseñar, implementar y evaluar intervenciones didácticas para la asignatura de Psicomotricidad.
- Profundizar en el conocimiento de la etapa de Educación Infantil y en mí mismo como docente, por medio del empleo de la etnografía y el diario como metodología e instrumento de recogida de datos para desarrollar mi labor de investigación.
- Reflejar una serie de medidas, nacidas desde mi experiencia, encaminadas a reducir las dificultades encontradas por un maestro que experimente unas vivencias similares.

3. JUSTIFICACIÓN

En el transcurso de este Grado de Magisterio he tenido la oportunidad de conocer a multitud de profesores que relataban su idea de Educación y su concepción sobre el término “maestro”. Resultaba curioso apreciar cómo para cada uno de ellos la idea de Educación difería en cuanto a los principios y contenidos de la misma y sin

embargo, todos ellos proveían al término “maestro” de las mismas características. En este sentido, el maestro no es aquél que se limita a inculcar a sus alumnos ciertos conocimientos, sino que debe ser la figura que estimule el gusto y el placer por aprender, que conozca las peculiaridades y necesidades de cada uno de sus alumnos, que sea una persona activa y que sea capaz de amoldarse a los nuevos tiempos; en definitiva, un maestro debe ser aquél que ejerza un papel de guía que permita el desarrollo de sus alumnos en todos los ámbitos de estos. Así, Ñeco (2005) afirma:

Su papel es de moderador, coordinador, facilitador, mediador y un participante más de la experiencia planteada. Para ser eficiente en su desempeño tiene que conocer los intereses de los estudiantes, sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, los estímulos de sus contextos familiares, comunitarios, educativos, y contextualizar las actividades, etcétera. (p.6)

Por lo señalado hasta ahora observamos cómo una de las funciones principales del maestro reside en el conocimiento y seguimiento de las peculiaridades, características y necesidades de sus alumnos, lo cual denota la importancia de tener unos saberes acerca de la etapa educativa y del periodo madurativo de estos. Por ello la elaboración de este TFG podremos profundizar en este conocimiento.

Por otro lado, si atendemos a las competencias y objetivos a desarrollar por los alumnos en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (2016), observamos cómo este señala lo siguiente como uno de los objetivos principales del Grado:

Es objetivo del título lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo. (p.3)

Si atendemos a este objetivo, podemos apreciar que el maestro de Educación Primaria no puede permanecer inmóvil en el ejercicio de su profesión docente, ya que debe ajustarse a los retos del sistema educativo vigente, así como a las nuevas necesidades formativas.

Evidentemente, este maestro de Educación Primaria debe haber recibido una formación que le capacite para desarrollar en sus alumnos los objetivos propuestos para esta etapa educativa; no obstante, la realidad educativa mencionada en los objetivos del Grado, requiere de profesionales que estén dispuestos a ejercer esta labor docente allí donde esta se necesite debido a diversas circunstancias. Dicha realidad educativa permite por ejemplo que el docente de Educación Primaria realice su labor profesional en una etapa educativa como la de Educación Infantil, para la cual quizás no haya sido formado.

Este hecho unido a mi periodo práctico en esta etapa educativa nueva para mí, me permitieron sentar las bases de lo que sería mi trabajo de investigación. Este trabajo por tanto, contribuye a través de las experiencias y vivencias vividas en el periodo de prácticas, a la consideración de que la formación de los maestros, además de ser específica para la etapa educativa para la cual están siendo formados, debe complementarse con unos saberes que les permitan extrapolar su actividad docente a diferentes niveles y contextos educativos.

Por todo ello, puedo afirmar que el estudio realizado para el desarrollo de mi Trabajo Fin de Grado, muestra cómo las discrepancias existentes entre la formación teórica del maestro y la realidad educativa existente, desarrollan en mí preocupaciones que van más allá de los temores lógicos de un alumno en prácticas, las cuales, a través procesos reflexión permitirán establecer unas líneas de actuación, así como unas propuestas de mejora.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

El periodo de prácticas siempre ha supuesto en los alumnos de Magisterio, un tiempo clave no solo para su formación académica, sino también para comprobar sus aptitudes como docente. Este hecho, unido a la situación educativa actual propicia en el alumno ciertas preocupaciones relacionadas con la inquietud e incertidumbre ante el futuro legislativo, la merma del prestigio social de la figura del maestro, las conductas

antisociales de algunos alumnos o la formación psicopedagógica insuficiente (Pérez, 2003).

Unidas a estos temores iniciales, el alumno experimenta otra serie de dudas que guardan mayor relación con su actividad dentro del centro educativo. Indiscutiblemente el rol de este alumno difiere y mucho del desarrollado en el centro universitario, lo cual implica que este adopte una serie de medidas que se ajusten a las necesidades de este nuevo rol. Estas segundas inquietudes se manifiestan desde el primer día en el que el alumno llega al centro para “presentarse” y muestra cierto nerviosismo ante cómo será el colegio en relación a los espacios y materiales, el tipo de alumnos, así como con el maestro tutor. Este último es clave en el desarrollo de las prácticas, ya que las relaciones establecidas con el mismo determinarán el trabajo realizado por el estudiante de prácticas. Por supuesto, este trabajo no solo se ve influido por las relaciones con el tutor, sino con su metodología, su concepción de la educación, etc.

Por último, las preocupaciones centran su atención en las actividades y propuestas didácticas desarrolladas, y en si estas permiten el aprendizaje de los alumnos que conforman el aula. Este “paso adelante” del alumno conlleva la toma de decisiones y actuaciones dirigidas a un alumnado, el cual será en cierta medida el cuerpo que evalúe esta labor del educando en prácticas.

Refiriéndose a las diferentes preocupaciones docentes por las que transcurre la vida del alumno en prácticas, Álvarez, Cámara y Navarro (2010) señalan:

La primera tiene lugar antes de las prácticas, cuando las preocupaciones se basan en lo que los futuros docentes imaginan a partir de sus propias experiencias como estudiantes. La segunda se produce en las fases iniciales de la profesión, y se centra sobre el control de la clase, la adecuación de los contenidos y la evaluación que recibe de sus supervisores. Lo que más importa en esta fase es su propio aprendizaje como docente mostrando una gran dependencia de la evaluación que otros hacen sobre su práctica. La tercera etapa se rige más por la autoevaluación y se orienta al aprendizaje de los estudiantes. (p.61)

Podríamos por tanto afirmar que en mayor o en menor medida, todos los estudiantes en prácticas manifiestan estas inquietudes; no obstante, sumadas a estas

preocupaciones, mi periodo práctico ha incluido otra serie de desacomodos vinculados a la particularidad del mismo.

Tal y como señalé en la introducción, mi experiencia docente no se ha limitado a los alumnos de Educación Primaria, sino que esta ha incluido a los alumnos de Educación Infantil en la asignatura de Psicomotricidad, así como mi presencia en su aula de referencia. Debo admitir que tras la revisión de la bibliografía consultada, no he encontrado capítulo alguno que haga referencia a los temores experimentados en un alumno que se enfrenta a una etapa escolar para la cual no ha sido formado. Es evidente, que de forma general, estos periodos de prueba en las escuelas vienen determinados por los estudios del alumno, acomodando en consecuencia el tipo de prácticas a realizar; sin embargo, estas prácticas se adecuan al horario del maestro tutor y por lo tanto a los niveles educativos a los que imparte su labor.

Mi tutor compartía la tutoría de sexto curso de Educación Primaria con la impartición de Psicomotricidad con los alumnos de 3 y 4 años; en consecuencia, yo debía permanecer junto a él en ambas etapas.

Por lo tanto, podemos señalar que la realidad educativa vigente requiere un nuevo modelo de docentes, lo cual me ha comportado la necesidad de impulsar una investigación que me ha permitido comprender que la formación de un futuro maestro debe incluir la mayor preparación posible, ante los retos y peculiaridades de nuestro sistema educativo.

Por lo expuesto anteriormente, resulta evidente que este documento no se basa en la aplicación de una investigación realizada previamente por un autor o en la aplicación de una unidad didáctica y su posterior muestra de resultados.

Este trabajo se fundamenta en el desarrollo de una investigación personal en relación a la peculiaridad subyacente en mi periodo práctico, a la cual ya hemos hecho referencia con anterioridad.

Como estudiantes del Grado, hemos realizado diversas investigaciones; no obstante, el enfrentarse a una investigación de forma autónoma requiere de un trabajo previo en esta línea. Por todo ello, a la hora de enfrentarme a este trabajo, consideré como elemento fundamental del mismo, el tratar el objeto de la investigación educativa.

4.1. La investigación educativa

Cualquier investigación trata de aportar en sus análisis respuestas a los interrogantes planteados; además estos resultados tienen el propósito de servir como una respuesta válida ante planteamientos similares. Por consiguiente, “la investigación educativa trata las cuestiones y problemas relativos a la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (López & Farfán, 2006, p.1).

Por otro lado, debemos ser conscientes de que la investigación educativa no es un proceso lineal en el que el tratamiento de las distintas fases de la misma se configura como un conjunto de elementos no relacionados entre sí. Debemos ser conscientes de que estas investigaciones que se desarrollan en el ámbito educativo están en un proceso de cambio continuo y que requieren del investigador una labor que no se limite a la recogida de información, ya que su rol no se basa en el mero conocimiento de un contexto concreto, sino en conocer las características de dicho contexto para ajustar su labor docente e investigadora a las necesidades y peculiaridades del alumnado presente. A este respecto, Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga (2006) señalan:

La investigación educativa no puede ser un proceso lineal, sino uno con diversas marchas y contramarchas, asociadas a decisiones y a la complejidad del fenómeno; a pesar de la no linealidad, es posible diferenciar etapas a lo largo de ese proceso. Como recurso metodológico, en ese proceso se puede distinguir una etapa de construcción del objeto de investigación, otra de producción de la información, otra de análisis; con la advertencia de que no están cerradas ni absolutamente desconectadas entre sí. De esta forma, se pone de manifiesto un “saber hacer” acumulado en el tiempo y en los registros de investigación educativa. (p.34)

En este punto no querría que toda la atención del lector se centrara en el proceso investigador y no en los objetos de estudio. En relación a esto podemos señalar que como tales objetos destacan por un lado el alumnado presente en el aula de Educación Infantil y por otro, yo mismo que como figura participante en este contexto, evoluciona sus experiencias y conocimientos docentes.

Por otro lado, en cuanto a la base de mi investigación, debemos reflejar las diferencias básicas entre el uso de la investigación cualitativa y la investigación

cuantitativa, para que de este modo quede reflejada la justificación de la elección de una de ellas.

Por ello, la investigación cuantitativa es definida por Monje (2011) como aquella cuyo propósito radica en:

Buscar explicación a los fenómenos estableciendo regularidades en los mismos, esto es, hallar leyes generales que explican el comportamiento social. (...) El conocimiento debe fundarse en el análisis de los hechos reales, de los cuales debe realizar una descripción lo más neutra, lo más objetiva y lo más completa posible. (p. 11)

En oposición, la metodología de la investigación cualitativa es señalada por Rodríguez (2011) como:

La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. (p.17)

Por su parte Bisquerra (1989) aporta la siguiente afirmación en relación a la investigación educativa:

La complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predictibles y controlables. (...) Desde este enfoque, la investigación tiene un carácter ideográfico, que se caracteriza por estudiar lo particular e individual sin pretender establecer leyes generales. Aquí entramos en características de la metodología cualitativa en educación, cuyo énfasis está puesto en la profundidad y en la comprensión de los fenómenos (p.25-26).

En este sentido la investigación cualitativa se sustenta en el estudio particular de un contexto con el propósito de conocer cuáles son sus características y fenómenos que lo representan.

En consecuencia y atendiendo a lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que dado que el estudio de mi investigación se centra en las peculiaridades de un aula

concreta de Educación Infantil, así como en las vivencias experimentadas por mí y la evolución de estas, como alumno en prácticas, el enfoque de dicha investigación debe focalizar su atención en las características que postulan al modelo cualitativo como un modelo de investigación educativa.

Centrándonos por tanto en la metodología cualitativa, podemos apreciar algunas de sus características principales a las cuales debemos prestar atención en aras de formalizar nuestra investigación dentro de los parámetros de este postulado de investigación.

Así, Taylor & Bogdan (1987) señalan que esta metodología cualitativa debe ser inductiva en cuanto a que el investigador debe seguir un diseño flexible de investigación; el investigador trata al escenario y a las personas desde un enfoque holístico ya que debe ver a estos como un todo; también debe tratar de ser en sus relaciones lo más natural posible, evitando ser intrusivos; el investigador debe vivir la realidad de igual forma que los participantes de ese contexto; también debe ver la realidad como si esta ocurriese por primera vez, es decir, sin creencias preconcebidas; para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, ya que no se busca una respuesta determinada; por otro lado, debe establecer relaciones humanistas con los participantes, para que de este modo sienta lo mismo que estas; los datos obtenidos deben ser tratados con rigurosidad, pero sin pretender que estos tiendan a la estandarización y por último debemos considerar esta tipología de investigación como un arte, ya que el investigador no se rige por unos patrones, procedimientos o técnicas cerradas, sino que estas se van configurando con el paso del tiempo y con las relaciones desarrolladas con el escenario y los participantes.

Dentro de la investigación cualitativa encontramos diferentes métodos de abordar nuestro estudio, de este modo encontramos la historia de vida e investigación biográfica, la investigación de estudios de casos, la observación no participante, ya sea esta directa o indirecta y la etnografía, que estudia los fenómenos y relaciones sociales de una determinada agrupación de personas que consolidan un grupo, una cultura, etc. (Rodríguez, 2011).

En consecuencia, considero que mi trabajo y labor de investigación debe desarrollarse dentro de los parámetros de la etnografía, ya que mi rol consiste en

introducirme en la realidad del grupo de alumnos de Educación Infantil y conocer desde dicha realidad las características principales que subyacen en este grupo, además de conocer la evolución que yo mismo experimento como figura también relevante dentro de este estudio autoetnográfico.

4.2. Técnica base de la investigación: etnografía

Los orígenes de esta metodología de investigación los encontramos en la confrontación existente entre la población Europea y los pueblos colonizados. En este contexto, la antropología funcionalista rompió la linealidad existente del evolucionismo antropológico tanto a nivel teórico, como a nivel ideológico. Esto supuso la reorientación de la investigación antropológica y con ella la aparición de un modelo de investigación centrado en los grupos y en los contextos culturales concretos (Rockwell, 1980).

Según Woods (1987) la etnografía responde a:

Ofrecer una descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. (...) Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo (p.18)

Debemos diferenciar en este punto entre los tipos de alcance de la investigación etnográfica existentes. De este modo, la macro-etnografía se ocupa del estudio de una realidad social compleja que alberga múltiples comunidades y su estudio puede abarcar varios años de dedicación. Por su parte, la micro-etnografía desarrolla su labor investigadora en grupos o realidades sociales centralizadas utilizando para ello un tiempo no excesivo.

Es evidente por tanto que mi investigación se corresponde con el nivel micro de la etnografía, debido a que la realidad a observar está compuesta únicamente por un aula escolar y por mí mismo.

Partiendo de la idea de Woods y del concepto de micro-etnografía, debemos introducirnos en el grupo aula y conocer sus costumbres, su modo de utilización del

lenguaje, el modo en el que se establecen las relaciones sociales, etc. así como el reflejo de mis experiencias y evoluciones, con el fin de poder extraer las mayores conclusiones y conocimientos posibles.

A este respecto mi labor como investigador debe regirse por dos principios de actuación propuestos por Guber (2001) los cuales hacen referencia, por un lado a que el inicio de la labor del investigador parte de un desconocimiento metodológico y se acerca a la realidad investigada para conocerla, es decir, el investigador elabora su conocimiento a partir de su ignorancia de la realidad. Por otro lado, el investigador debe traducir esos datos obtenidos, en aras de dar sentido y conformar el conocimiento al que antes aludíamos, como evidencia de que su contacto con la realidad del grupo investigado, le ha otorgado unos saberes hasta ahora desconocidos para él.

En relación a lo señalado por Guber, podemos afirmar que el estudio propuesto en este trabajo responde a los dos principios marcados por esta autora. En un primer momento porque desde mi experiencia y formación como estudiante de Magisterio en Educación Primaria, no he recibido nociones en el campo de la Educación Infantil y por tanto, mi desconocimiento sobre las peculiaridades y características de esta etapa educativa es total. Por otro lado, yo mismo, como objeto implicado en la investigación, debo reformular las experiencias, datos, sensaciones y vivencias acaecidas durante el periodo de prácticas, para que de este modo la realidad existente en mi contexto de estudio, se vaya ajustando de manera fidedigna, según se sucedan las semanas.

De este modo, Hamme & Atkinson (1994) formulan:

El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar. (p.1)

Si bien es cierto que en un primer momento nuestra labor reside en conocer el contexto y el sistema de relaciones habidas en el aula, también lo es el hecho de que nuestra labor no se limita a la observación y conocimiento de las características del alumnado, sino que estas deben ser la premisa que nos capacite en nuestra actuación docente, que tiene por objeto el formar y el educar a dicho alumnado.

Por todo lo expuesto hasta ahora, podemos evidenciar que un factor clave para el desarrollo de un estudio de carácter etnográfico, es el trabajo de campo que define que el objeto de estudio de nuestra investigación debe focalizar la atención en el sistema de relaciones que emergen dentro del contexto determinado de nuestra labor. En consecuencia, Martínez (1998) señala:

No sería, por consiguiente, nada lógico estudiar las variables aisladamente, definiéndolas primero y tratando, luego, de encontrarlas. Es necesario comprender primero o, al menos, al mismo tiempo, el sistema de relaciones en el cual las variables o propiedades se encuentran insertadas, enclavadas o encajadas y del cual reciben su propio sentido. También se consideraría improcedente definir las variables operacionalmente, ya que, los actos de las personas, en sí, descontextualizados, no tendrían significado alguno o podrían tener muchos significados. El significado preciso lo tienen las "acciones humanas", las cuales requieren, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándolas en sus contextos específicos. (s.p.)

Lo reflejado por Martínez nos muestra la necesidad de que nosotros como investigadores no debemos seguir unos cánones lineales en nuestro estudio, ya que tal y como ya hemos tratado en este documento, la investigación cualitativa, marco en el cual se desarrolla nuestro estudio, no debe tener como objetivo el obtener unos datos o conclusiones que puedan ser extrapolables a otro conjunto de individuos, sino que este, debe centrarse en las características del grupo investigado, el cual conforma una realidad en sí misma infiriendo de este modo, su propio interés investigador.

Por su parte y en relación al trabajo de campo, Moyano (2003) señala la existencia de dos niveles en los que se engloban las actividades a realizar en este punto. El primero de ellos está encaminado al impulso de un sistema de relaciones personales con el grupo de investigación, así como para la práctica de ciertas habilidades sociales y cognitivas. En un segundo nivel, se incluyen aspectos como la observación, la participación o la recogida sistemática de datos.

Por otro lado y no menos importante, Barba (2001) señala que las preocupaciones del alumno en relación a la fiabilidad de su estudio, siempre están presentes, debido a que este estudio, supone, de forma general, el primer acercamiento a la investigación por parte de dicho alumno.

Para tratar que mi investigación posea el máximo rigor posible, debemos a continuación reflejar las características subyacentes en la etnografía de la educación. Evidentemente, esta etnografía de la educación parte de la investigación etnográfica, pero se ajusta a las necesidades de la comunidad educativa, ofreciendo su particular visión de la misma.

4.3. Etnografía escolar

Serra (2004) afirma que “la mayoría de los trabajos etnográficos relacionados con el ámbito de la educación tienen su origen en el interés que han despertado diferentes problemas educativos localizados en las escuelas.” (p. 166). De este modo observamos cómo la etnografía escolar sigue los principios de actuación de la etnografía cualitativa, pero adaptada a las necesidades que el sistema educativo manifiesta.

Por consiguiente, la etnografía aplicada a la educación no debe en ningún caso perder su labor en el campo de la investigación y así Santomé (1998) afirma:

La investigación educativa de carácter etnográfico, dadas las diferencias que presenta frente a la llamada "investigación básica" (más preocupada por las dimensiones teóricas que por la acción práctica), (...) tienen como meta proporcionar un conocimiento más relevante de la realidad escolar, detectar sus deficiencias y ayudar a los profesores a tomar decisiones, de un modo reflexivo, que favorezcan la corrección de semejantes disfunciones (p.19)

En este sentido Álvarez (2008) clasifica las siguientes características de la etnografía escolar: “La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de "los nativos", la observación participante por parte del investigador como "nativo marginal” y la descripción reflexiva con carácter holista.” (s.p.).

En cuanto a las líneas de investigación enmarcadas dentro de la etnografía escolar, Rodríguez (2011) especifica la existencia de cinco líneas. Por un lado nos encontramos con la psicología ecológica, que aborda temáticas vinculadas con las relaciones sociales de los alumnos, patrones de conducta y comportamiento, etc.; por otro lado, la etnografía holística se ocupa de ofrecer información relacionada con los

cuerpos educativos que intervienen en una escuela, como son los consejos escolares, las asociaciones de padres, los vínculos del centro y las instituciones públicas, etc.; por su parte, la etnografía de la comunicación se ocupa del análisis de las interacciones comunicativas entre los alumnos, entre los alumnos y el docente, etc.; la antropología cognitiva trata los aspectos formales vinculados a la cultura sexual de la escuela, los aspectos pedagógicos de los maestros, etc. y por último, el interaccionismo simbólico, que analiza las perspectivas académicas de los alumnos, la identidad profesional del docente y sus relaciones con el resto de agentes educativos.

Es evidente que dentro de un estudio de estas características es difícil establecer fronteras entre las líneas señaladas en el párrafo anterior, y podemos incluso señalar que en mi caso y debido al objeto de mi estudio, esta delimitación entre las diferentes líneas de investigación es aún más compleja, debido a que como agente implicado en el proceso a investigar, debo estar sujeto a la obtención de información que provenga de los alumnos, del docente con el que realizo las prácticas, así como de mis propias experiencias, las cuales serán las que me otorguen el conocimiento de si se está produciendo una evolución en mi labor docente, así como un cambio de óptica de la realidad a observar , y en caso afirmativo, me ayude a conocer cómo estas se producen.

Por otro lado, no podemos olvidar, tal y como ya hemos hecho mención en numerosas ocasiones, que en este estudio, yo participo de forma activa al ejercer un rol protagonista del mismo, ya que expondré en sucesivos puntos las experiencias, temores, y vivencias acaecidas con los alumnos de Educación Infantil en las distintas clases de Psicomotricidad. Es por ello, que a continuación haremos mención a una rama de la etnografía que centra su atención en las experiencias vividas por el agente investigador. Esta rama se denomina autoetnografía.

4.4. Autoetnografía

La autoetnografía hace mención a la investigación que aúna el carácter autobiográfico y los conocimientos del investigador, con lo personal y lo instructivo (Ellis, 2004).

Por tanto si atendemos a esta definición, podemos comprender cómo mi investigación por un lado recoge información de las características, comportamientos, peculiaridades, etc. presentes en los alumnos del aula de Educación Infantil y por otro, centra sus esfuerzos en mostrar las experiencias, las expectativas, los cambios y evolución del pensamiento, etc. vividos en mí mismo como agente del estudio.

En este sentido Blanco (2012) afirma que “la autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural” (s.p.). Observamos de este modo cómo la autoetnografía no excluye en caso alguno a la etnografía, sino que además, ambas pueden coexistir dentro de un marco de un estudio, aportando de esta forma distintas visiones de una misma realidad que permitan conocer el contexto concreto donde se desarrolla el estudio, de una forma más profunda.

Además, si atendemos a la mayoría general de los autores consultados, podemos encontrar una característica común a todos ellos. Esta característica hace referencia a que estos autores utilizan en sus escritos distintas tramas narrativas en sus argumentos y relatos (Blanco, 2012).

Por ello, en el reflejo de mis experiencias y reflexiones utilizaré distintos registros lingüísticos que den cuenta de mi trayectoria y evolución a lo largo del periodo de prácticas y que expresen las sensaciones que experimenté en el mismo.

Por último, para poder expresar estas ideas y vivencias, organizaré los datos obtenidos en diferentes categorías, que permitan vislumbrar la evolución acaecida durante mi estancia en el escenario de una forma más clara. Así, Murillo & Martínez (2010) recogen:

Durante el proceso analítico el investigador pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido básicas o temáticas comunes. De este modo, los datos se separan, se conceptualizan y se agrupan en categorías, mediante un proceso de manipulación y organización de los mismos para conectar los resultados obtenidos a un cuerpo más grande de conocimiento, interpretarlos y darle sentido (p.19)

Si atendemos ahora al instrumento de recogida de datos utilizado para registrar todo aquello que iba ocurriendo en las diferentes sesiones, debemos admitir la elección del diario como dicho instrumento.

Considero que el binomio existente entre la investigación etnográfica y el diario, consolidan la profundidad y veracidad de los datos obtenidos, debido a que esta investigación admiten las visiones más personales y subjetivas tanto por parte del investigador como por parte de los participantes (Goetz, Ballesteros & Lecompte, 1988).

4.5. Estrategia de recogida de datos: el diario

El diario de clase es definido como “una herramienta profesional básica y sencilla que permite describir, analizar y valorar la acción de manera consciente y explícita” (Porlán, 2008, p.1).

Por ello consideré que el mejor instrumento para recoger los distintos datos y reflexiones de las distintas sesiones prácticas era el diario. El motivo principal que justifica la elección de este instrumento radica en su concepción que permite obtener no únicamente datos cuantitativos y rigurosos, sino que además nos posibilita la plasmación de nuestras sensaciones y reflexiones obtenidas en ese momento, las cuales pueden cambiar en el transcurso de una investigación, dotando de este modo al diario de un carácter vivo y cambiante. De este modo Barba, González & Martín (2014) afirman:

(...) la clave no está en los sucesos del aula, sino en la interpretación subjetiva y reflexiva que el autor o autora hace de ellos. No obstante, consideramos que los diarios no son un campo que ha de estar delimitado por concepciones rigurosas como el registro, los aprendizajes o la reflexión, sino que son un instrumento vivo y ecléctico en el que el profesor o profesora se puede expresar libremente. (p.57)

En este sentido, Zabalza (2004) también afirma:

Por otra parte, se trata siempre de informaciones que han sido elaboradas y convertidas en relato desde la particular perspectiva de quien participa en el proceso "contado". Los diarios son siempre "versión de una parte", pero esa circunstancia no

hace disminuir su valor para la investigación. Antes al contrario, le añade la plusvalía de una "visión de primera mano", algo contado desde dentro. (p.29)

El diario, por tanto, es una herramienta que nos permite recoger información relevante de las observaciones realizadas, contemplando estas a los participantes, al contexto y a nosotros mismos; nos avala para realizar un ejercicio constante basado en la retroalimentación, así como capacitarnos para lograr reflexionar sobre nuestras actuaciones prácticas, sucedidas estas en el día a día, como en episodios pasados de nuestra labor investigadora (Jiménez, 2011).

En cuanto a las características generales de los diarios podemos destacar: primero, que los diarios no tienen por qué configurarse como una actividad diaria; no obstante, su realización no puede basarse en la intermitencia, sino que debe seguir una linealidad de trabajo que permita una obtención de datos de forma constante; además, los diarios están basados en las impresiones de los maestros, ya sean estos activos o en formación; por otro lado, el contenido de los diarios no sigue unas líneas concretas, sino que queda a juicio del investigador y por tanto, cualquier cosa que para este sea destacable será objeto del diario; por último, los diarios basan su trabajo en la recogida de información recibida en el aula que sirve como escenario, pero esto no significa que no se puedan extraer saberes de otros contextos espaciales (Zabalza, 2004).

Por todo lo recogido hasta ahora, podemos afirmar que el diario no es un documento estático en el que se anotan las experiencias diarias, sino que estas anotaciones deben ser revisadas y contrastadas con las nuevas entradas del diario para establecer comparaciones y que de este modo el alumno de prácticas pueda evidenciar cambios de pensamiento, de actitud, etc. que le otorguen una visión real que nace desde su propia perspectiva y que le permitan desarrollar nuevas estrategias de actuación docente que le preparen para su futuro docente.

Así, fue frecuente que la escritura de los diarios les ayudara a comprenderse en la acción y discutir sobre la dilemática relación teoría-práctica, aspectos fundamentales cuando los objetivos de la formación hacen hincapié en profesionales reflexivos y críticos con actitudes responsables, impulsoras de los cambios y transformaciones educativas. (Chacón & Contreras, 2006, p. 127)

Mellado & Bermejo (1995) también señalan que el diario debe integrar una clasificación atendiendo a los siguientes puntos: la observación del estudiante de Magisterio en prácticas, la actuación del estudiante de Magisterio en prácticas, la información aportada por el maestro tutor, la actuación de este maestro tutor y la reflexión del estudiante en prácticas.

En este sentido, es evidente que mis reflexiones personales coparán un mayor porcentaje de la información plasmada en el diario; no obstante, también resulta lógico pensar que estas reflexiones deben contemplar las actuaciones dirigidas por el docente, la forma en la que este se comunica y actúa con los niños, etc. Todo ello me permitirá observar por un lado, los comportamientos de los alumnos en el aula y por otro, los cambios que se han ido produciendo desde mis concepciones primeras, lo cual posibilitará posteriormente y gracias a las reflexiones recogidas en el diario, realizar un ejercicio en el que utilice dichas reflexiones para desarrollar una idea, un modo de trabajo, un cambio de óptica, etc.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

5. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Debemos enfatizar que nuestro contacto con el alumno siempre deberá estar basado en el respeto absoluto hacia su persona, su privacidad y en la consideración de este como un elemento no manipulable por razón de ser objeto de una investigación.

A propósito de lo señalado anteriormente, podemos decir que nuestra relación con el alumnado debe estar regida por actuaciones basadas en la ética, entendida esta como el “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida” (RAE, 2016).

Por todo ello nuestra labor debe basarse en actuaciones que respeten la autonomía de los participantes, la protección y privacidad de su identidad, la existencia del principio de paridad (todos los alumnos son igual de válidos dentro de la

investigación), el no abuso de poder por parte del investigador, así como la cautela en relación a la emisión de juicios. (Buendía & Berrocal, 2001).

Por lo señalado en el punto relativo a la fundamentación teórica, podemos admitir que nuestra investigación se encuentra dentro del ámbito de la investigación etnográfica en la que se plasma el interés por conocer las experiencias y sensaciones que manifiesta un maestro de Educación Primaria, el cual se enfrenta por primera vez a la asignatura de Psicomotricidad con un grupo de Educación Infantil. En este sentido Murillo & Martínez (2010) reflejan las siguientes fases a tener en cuenta:

- 1) Selección del diseño.
- 2) La determinación de las técnicas.
- 3) El acceso al ámbito de investigación.
- 4) La selección de los informantes.
- 5) La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario.
- 6) El procesamiento de la información recogida.
- 7) La elaboración del informe.

En este contexto señalamos el uso del diario y la observación participante como técnicas empleadas. El primero recogía aspectos relacionados con los alumnos, con el tutor y con mis propias vivencias y la segunda, hace alusión al rol que yo mismo ejercía, el cual exigía introducirme en el campo como uno más y desde ahí conocer y experimentar diferentes situaciones que me permitan conocer la realidad del aula, que será por tanto, mi propia realidad.

En cuanto al acceso al escenario puedo afirmar que por supuesto, en mi estudio no solo no tuve que negociar este acceso al escenario, sino que además podemos afirmar que este me vino impuesto debido a que el tutor con el que realizaba las prácticas, era el maestro de Psicomotricidad de estos alumnos. Cabe destacar también, que este escenario era totalmente desconocido para mí.

En referencia a la selección de informantes de los cuales se van a obtener los datos afirmamos que en mi estudio eran, por un lado, los alumnos de Educación Infantil de 3 y 4 años de edad, el maestro con el que realizaba mi labor y, por otro, yo mismo

como docente en prácticas. Para lograr introducirme dentro del contexto del aula y conocer de primera mano su funcionamiento, intenté adoptar roles semejantes a los ejercidos por los maestros de los alumnos, de este modo, lograría que estos me vieran y trataran como a un docente más.

En alusión a la determinación de la duración de la estancia en el escenario, podemos señalar que mi estancia en el escenario estaba predeterminada antes incluso de que yo tuviera acceso por primera vez a dicho escenario.

En cuanto al procesamiento de la información recogida, es importante señalar que este procesamiento se realizó de forma continua a lo largo de todo el estudio, ya que como agente directo, yo como investigador muestro cambios en mis opiniones, vivencias y conocimientos que me hicieron cambiar de óptica en aspectos la investigación.

5.1. Sujetos de estudio: contexto del centro y del alumnado

En relación al contexto del centro señalamos que mi práctico se desarrolla en un centro de Segovia cuya característica principal es el alto índice de población inmigrante presente entre su alumnado. El centro lejos de percibir esta circunstancia como un problema, lleva a cabo multitud de actividades destinadas al aprendizaje y respeto de las diferentes culturas presentes en los alumnos; no obstante, si bien la inmigración presente en el centro no supone un problema como tal, sí que indirectamente su alta presencia en el centro ha conllevado a que muchas familias cuyas residencias están cercanas al centro, hayan decidido llevar a sus hijos a otros centros donde tal porcentaje de inmigración no sea tan elevado.

En cuanto al nivel sociocultural y económico de la zona que rodea al centro escolar, podemos afirmar que se trata de una zona deprimida de Segovia con edificios muy antiguos y con un bajo nivel de actividad económica. En consecuencia, muchos de los padres y madres de los alumnos presentan dificultades económicas importantes, así como ausencia de un trabajo estable y bien remunerado. En clara consonancia con esto último, el nivel cultural y académico de dichas familias también es bajo, ya que un bajo índice de las familias posee estudios o titulaciones superiores.

Otro de los aspectos fundamentales del centro es el relativo al pequeño número de alumnos presentes en cada aula, por ello el centro consta de una única línea educativa por curso.

En definitiva, tanto el centro como el aula donde desarrollo mi labor formativa son aptas para la práctica docente, pero a la vez alejadas de la realidad habitual de nuestras aulas, si tenemos en cuenta la tendencia educativa vigente en nuestras escuelas actuales en las que predominan una ratio muy elevada por aula que dificulta la atención personalizada al alumno.

En cuanto a la tipología de alumnos señalamos que el aula de Educación Infantil donde realizo parte de mis prácticas está compuesta por un total de 14 alumnos pertenecientes al segundo curso de esta etapa educativa, 4 de ellos chicas y el resto chicos. Una de las peculiaridades más destacables es el hecho de que de estos 14 alumnos, 8 son de procedencia árabe; no obstante, si bien en un primer momento este hecho puede resultar una dificultad añadida en el desarrollo de las diferentes clases, este alumnado está plenamente integrado tanto en las rutinas diarias del aula como con el manejo y utilización del lenguaje del Castellano.

Debo señalar, en relación a las características básicas de este alumnado, que ningún alumno presenta dificultades diagnosticadas ya sea en el ámbito motriz o intelectual, por lo que las actuaciones docentes no deben atender de manera específica a este tipo de necesidades de adaptación. Las dificultades manifestadas por tanto, hacen referencia a déficits en las habilidades básicas de ciertos alumnos, debido a que su desarrollo motor ha sido menor hasta este momento que el del resto de compañeros. Otro tipo de obstáculo añadido es el representado por el nivel de comprensión de los alumnos, el cual si bien es adecuado a las características de esta etapa y edad, ha supuesto para mí una dificultad real en el establecimiento de un sistema de relaciones con los niños debido a mi desconocimiento de los recursos dialógicos a utilizar con este alumnado.

Otra de las peculiaridades más importantes a la hora de desarrollar las clases de Educación Psicomotriz reside en el hecho de que el alumnado presente en dichas clases no se limita a los alumnos de segundo curso, sino que además asisten los alumnos de primer curso debido a que la clase consta de únicamente 4 alumnos.

Esta circunstancia, si bien a priori puede pasar desapercibida, evidencia diferencias entre unos alumnos y otros, debido a que un año de diferencia en este periodo evolutivo del niño se postula como un abismo en su capacidad de entendimiento, de respuesta, etc.

Si bien estas diferencias eran reales, estas eran mayores en relación a su nivel de entendimiento, ya que motrizmente estaban a la altura de la mayoría de los alumnos de 4 años.

Debemos mencionar en este punto que la profundidad de los datos señalados responde a la necesidad de respetar la extensión establecida para este documento.

5.2. Sujetos de estudio: yo mismo como agente investigador

Como ya hemos mencionado en anteriores ocasiones, el objeto de este estudio gira en una doble vertiente. Por un lado, en conocer las características y peculiaridades de los alumnos de Educación Infantil con los que imparto Psicomotricidad y por otro, reflejar las experiencias, miedos, preocupaciones y demás vivencias experimentadas, así como la evolución de las mismas, en mí mismo como representante de un estudiante del Grado en Educación Primaria que se enfrenta por primera vez a la etapa educativa de Educación Infantil.

Puedo señalar por tanto, que a lo largo de la carrera no he recibido una formación ajustada al conocimiento de dicha etapa escolar y por tanto, esta estancia en Infantil suponía mi primer acercamiento a esta tipología de alumnado. Debo de admitir que mis concepciones iniciales sobre esta etapa versaban en el inicio del trabajo en el campo de la lectoescritura, en el conocimiento del propio cuerpo y en el establecimiento de unas iniciales y débiles relaciones sociales. En cuanto a los alumnos de Educación Infantil puedo señalar que consideraba que estos actuaban por impulsos basados en su egocentrismo y que uno de los objetivos principales era el de propiciarles diferentes experiencias relacionadas con el juego y el ocio en aras de formar en ellos una visión positiva de la escuela.

Por otro lado, admitimos que he tenido contacto con alumnos de Educación Primaria a lo largo de la carrera al realizar actividades puntuales en algunas asignaturas

y en la realización de mi primer práctico; también, he realizado una labor docente con alumnos de Educación Secundaria al participar como monitor dentro del programa de Deporte Escolar de Segovia, pero nunca había tenido acceso a un grupo de Infantil. Por ello, tras finalizar la primera sesión con este alumnado y reflexionar acerca de las sensaciones experimentadas, creí que mi estancia con estos alumnos me permitiría conocer otra faceta docente en mí y de ahí el interés por centrar mi Trabajo Fin de Grado en este sentido, sin olvidar, que este contacto con Infantil puede significar en un futuro, una posibilidad real de trabajo aunque mis estudios se centrasen en Educación Primaria.

5.3. Espacios y tiempos de la educación psicomotriz

Las clases de Educación Psicomotriz se desarrollan en la sala multiusos del centro. Para asistir a la misma el docente y yo debemos ir a recoger a los alumnos al edificio dedicado a Educación Infantil, el cual está situado de forma independiente con respecto al edificio principal.

Podemos admitir que esta circunstancia de tener que ir de un edificio a otro nos lleva casi unos 20 minutos, debido a que para volver a su aula, los alumnos deben regresar hasta 15 minutos antes de la hora para que les dé tiempo a recoger, ponerse el abrigo, etc. por lo que la sesión se desarrolla en unos 40 minutos.

En relación a la sala multiusos, comentar que podemos encontrar un escenario donde se representan las distintas funciones y obras, colchonetas apiladas unas sobre otras, 6 bancos suecos, 4 radiadores adosados a la pared y 2 tramos de espalderas.

Dentro de esta disposición podemos señalar diferentes elementos peligrosos para los niños como son los salientes del escenario, la ubicación de los bancos y sobretodo los radiadores, los cuales están “protegidos” con meras planchas de goma eva que se sujetan con cinta aislante.

Por las características descritas podemos afirmar que el espacio destinado para la realización de las sesiones de Educación Psicomotriz, no está pensado para un periodo educativo concreto, sino que sirve como espacio para todos los cursos escolares de los

que dispone el centro, lo cual también se manifiesta en relación al material disponible en el centro.

Por ello en relación al material señalo que este no está dirigido para el alumnado de Educación Infantil, sino que el material existente responde al material genérico presente en cualquier centro docente como son pelotas de diferentes tamaños, aros, picas, cuerdas, etc.

Tanto estos espacios como los materiales presentes en el centro permiten abordar la labor docente con los alumnos de Educación Infantil; sin embargo, en puntos sucesivos analizaremos la conveniencia o no de que estos alumnos no tengan un material y un espacio ajustado a sus características.

6. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1. Contraste con el periodo de prácticas del curso pasado

Para desarrollar este punto y el siguiente, considero que tal y como ya hicimos mención, el desarrollar diferentes categorías puede ayudar al lector a comprender mejor el contraste entre un periodo de prácticas y otro, así como la evolución experimentada en mi persona y en mi visión docente. Para ello se expondrán anotaciones relativas a los diarios de ambos prácticos que muestran las expectativas e inquietudes que tenía con respecto a diferentes aspectos que integran estos periodos prácticos.

Debemos señalar que ha habido muchas diferencias entre mis dos periodos de prácticas. La principal subyace en el hecho de que en el primer práctico mi estancia se limitaba al alumnado de Primaria y en el segundo, mi labor incluía a alumnos de Educación Infantil.

6.1.1. Características de los alumnos

En cuanto a las características generales de los alumnos, afirmamos que la principal diferencia existente entre un centro y otro era el porcentaje de inmigración del centro B (centro en el que he cursado el segundo periodo de prácticas, el cual está

situado en Segovia) en oposición al centro A (centro en el que cursé el primer periodo práctico y situado en una población cercana a Segovia). Evidentemente, el hecho de que en un centro haya mucha inmigración no es sinónimo de una problemática, pero sí es cierto que se deben tomar medidas específicas para ajustarse a las necesidades de este alumnado.

Como ya señalamos en un punto anterior, 8 de los 14 alumnos de los que consta mi aula Infantil son extranjeros. Si bien todos ellos están plenamente integrados y mantienen el mismo nivel lingüístico que sus compañeros españoles, no podemos negar que a priori este hecho fue una preocupación importante.

Si bien hemos señalado que el lenguaje no ha supuesto una problemática real a la que dar respuesta en las diferentes actuaciones docentes, no podemos olvidar otro tipo de conflictos encontrados en alumnos de procedencia extranjera, los cuales se manifiestan sobre todo en las relaciones sociales existentes entre los alumnos.

Por un lado existen diferencias notorias entre las diferentes familias de los alumnos (extranjeras y nativas) en relación a la perspectiva que tienen sobre la educación. Así, Sales (2003) señala:

Las expectativas de mejora del nivel formativo de los hijos e hijas que tienen muchas familias inmigrantes son relativas y aparecen estrechamente vinculadas a su situación de partida y a lo que los padres consideran que debe ser el nivel de formación mínimo necesario para poder incorporarse al mundo laboral. (p. 19)

Por otro lado, en el centro A desarrollé un práctico específico en Educación Física y acogía a los cursos desde tercero hasta sexto de Primaria. Este hecho dificultó en un primer momento el ganarme la confianza de los alumnos, debido a que mi contacto con ellos se limitaba a apenas dos horas a la semana; no obstante, debido a esto, puedo afirmar que pude concentrar mis esfuerzos en ejercer un rol de autoridad delante de los alumnos y que me percibieran como una figura de autoridad.

En el centro B, por lo que a los alumnos de Infantil se refiere, he desarrollado mi labor en el aula de 4 años con los que paso varias horas a la semana en su propia aula. En cuanto a las clases de Psicomotricidad debemos señalar que además de estos alumnos de 4 años, están presentes los alumnos de 3 años (4 alumnos). Con el alumnado

de Infantil pude comprobar cómo el hecho de introducir otra figura ajena a la conocida por los niños, puede causar en estos respuestas negativas, cohibiciones, etc.

Esta fue una circunstancia que me reportó ciertas preocupaciones debido a que mi falta de conocimiento sobre esta etapa educativa complicaba aún más mi labor para introducirme en su aula.

6.1.2. Expectativas y objetivos iniciales

En el centro A las expectativas iniciales que tenía eran muy altas. Tenía la oportunidad de poder desarrollar unidades didácticas de Educación Física con este alumnado y quería que estas fuesen novedosas y llamativas para los niños.

Se estableció la posibilidad de introducir el balonmano, pero hablé con mi tutora y le planteé un deporte poco conocido denominado “colpbol” el cual es semejante al balonmano pero que requiere de muchas más interacciones entre los jugadores. Y en cierta medida me gusta la responsabilidad de plantear dicha unidad lo más atractiva posible e intentar lograr que todos los alumnos participen con agrado de la misma, y por qué no, que jueguen y practiquen este deporte en su tiempo de ocio como es el señalado anteriormente del recreo (Diario A: curso 2015)

El objetivo a conseguir con este alumnado se dirigía a dos vertientes generales. Por un lado el desarrollo de unos conocimientos concretos en relación a la práctica deportiva o contenido presente en la Unidad Didáctica que correspondiese y por otro lado, el impulsar contenidos relacionados con las relaciones sociales e intelectuales de los alumnos, como el desarrollo de estrategias, el trabajo en equipo, etc.

En cambio, este año con los alumnos de Infantil del centro B las expectativas iniciales no fueron positivas debido a mi nulo conocimiento de esta etapa.

(...) la sensación de miedo e inseguridad que sentí la primera vez que me “enfrenté” a ellos. Recuerdo que era la última hora del lunes y yo esperaba a los niños en el gimnasio mientras el maestro iba a por ellos. De fondo se escuchaban las voces inquietas y movidas de niños que apenas sabían vocalizar, y de repente me encontraba rodeado de niños que miraban con cara de asombro y desconcierto mi figura, y tal y como señalaba uno de los niños “ha entrado un intruso”. No pudo definir mejor la sensación que experimenté en ese momento (Diario B: curso 2016)

Tales expectativas con los alumnos de Infantil se basaban en el miedo inicial que sentía al tener que impartir mi labor con este alumnado.

6.1.3. Seguridad vs enseñanza

Este punto fue el motivo principal por el que me decidí a enfocar mi TFG en esta dirección. La sensación de angustia y temor que sentí el primer día me hizo pensar en la necesidad de compartir estas experiencias en aras de reflejar que la formación del maestro de Educación Primaria no incluye un apartado específico centrado en Educación Infantil, cuando la realidad educativa puede requerir de nuestra labor en este sentido.

Es curioso cómo los docentes de la carrera hacen hincapié en que los nuevos tiempos educativos exigen maestros generalistas en múltiples áreas en contraposición de los maestros especialistas; y sin embargo, según la formación que he recibido, los niños nacen con 6 años de edad, ya que su crecimiento madurativo y tratamiento anterior a dicha edad, se nos ha sido omitido a lo largo de 4 años (Diario B: curso 2016)

En el centro A no sentí miedo ni temor como tal hacia los alumnos, sino que las preocupaciones versaban más en el control del aula, en propiciar aprendizajes válidos para los alumnos, etc.

Sin embargo, unidos a estos temores, en el centro B otros temores se postulaban como básicos en mi modo de actuar.

Sin duda puedo afirmar que no fue una clase cómoda para mí y mentiría si afirmase que no tuve miedo por la integridad física de los alumnos (...) En mi interior solo deseaba que la clase acabase sin ningún accidentado por politraumatismo severo (Diario B: Curso 2016)

Es curioso observar cómo con los alumnos del centro A mi preocupación versaba sobre mi forma de impartir las clases y cómo en oposición, el principal foco de atención con los del centro B era el que no se lastimasen.

Estas preocupaciones por la integridad física de los alumnos de Educación Infantil ocupaban en un primer momento toda mi atención y por este motivo el

contenido de las sesiones a realizar con este alumnado, fue elegida atendiendo a tales inquietudes.

Este contenido fue elegido por mí tras una conversación con el tutor. Al final consideré que el lanzamiento es el contenido que mejor me permitía centrar la atención en el contenido como tal, sin tener tan presente la seguridad de las actividades y para comenzar con mi andadura en Educación Infantil creo que era lo más conveniente (Diario B: curso 2016)

6.1.4. Diseño de las sesiones

Si atendemos al punto anterior podemos observar cómo la elección de las Unidades Didácticas a desarrollar con los alumnos se vieron supeditadas a las expectativas y miedos presentes en mí. De este modo las sesiones con los alumnos del centro A, sobre todo con los de quinto y sexto de Primaria, se centraban en conseguir inculcar en los alumnos los conocimientos relativos al deporte a practicar, así como cierta capacidad de respuesta ante los interrogantes de las distintas sesiones, para lo cual debían utilizar el desarrollo de estrategias, la toma de decisiones, la repartición de responsabilidades, etc. que otorgasen la oportunidad de que los alumnos por medio del ejercicio de una actividad física pudiesen adquirir un cierto grado de autonomía.

Los niños me han sorprendido gratamente en la forma de autogestionarse ya que ellos, siendo conocedores de los puntos fuertes y débiles de los compañeros, diseñaban las estrategias y tácticas de juego en consecuencia a estos puntos, por lo que su implicación y motivación para con la actividad era más que importante (Diario A: curso 2015)

En lo relativo al centro B, tal y como ya hemos mencionado, la elección del contenido a trabajar se basó en la seguridad del mismo, por ello consideré que el trabajo sobre el lanzamiento configuraba una habilidad interesante a desarrollar con este alumnado y que además sentaba las bases suficientes para desarrollar unas sesiones seguras, asumiendo que la seguridad total de los alumnos no es posible.

Por tanto, podemos admitir que en el desarrollo de las sesiones, la primera premisa para la elección de las actividades radicó en la seguridad de las mismas. En este sentido admitimos que mi preocupación y objetivo iniciales no prestaban una especial

atención al aprendizaje de los alumnos, ni al desarrollo de sus capacidades, etc. tan solo perseguía que ninguno de ellos resultase dañado en alguna de las actividades propuestas.

Fue una tarea compleja debido a que debía buscar el equilibrio entre minimizar los riesgos y peligros y a la vez, proponer actividades adaptadas para los alumnos que cumplieren los objetivos propuestos, aunque estos se viesan relegados a un segundo plano.

El establecer sesiones adaptadas a este alumnado fue otra dificultad añadida debido al desconocimiento absoluto de los objetivos a desarrollar en estos niños. En este sentido, consulté el currículo de Educación Infantil así como distintos documentos que mostraban ejemplos de actividades y sesiones. Con todo ello realicé un primer borrador del contenido de las sesiones que fue entregada al tutor para que la revisase.

Entregué un borrador con las actividades previstas para realizar con los alumnos a mi tutor, el cual tras una corrección me indicó, que dichas actividades eran demasiado complejas para ellos. Si soy sincero, estas actividades me parecían realmente cómodas y fáciles de ejecutar, pero aun así decidí cambiarlas por otras mucho más básicas creyendo que los alumnos se iban hasta cierto punto desmotivar en su realización. Mis presagios no solo no se confirmaron sino que además me devolvieron a una realidad que no había contemplado en mis prácticas con niños (Diario B: curso 2016)

De este modo modifiqué las actividades para hacerlas aún más simples pero intentado que estas siguiesen contando con un cierto grado de desafío que incentivase la motivación del alumnado.

Para ser sincero, mi motivación se basaba en la creencia personal de que quizás en esta debía pesar más en la decisión del docente, la seguridad de sus propuestas que los objetivos motrices.

Con esta sesión además me planteé si el desarrollo de las sesiones con estos niños tan pequeños deben responder al desarrollo motriz de los mismos, o si por el contrario, deben desarrollarse a partir de la total seguridad física de los alumnos. Por supuesto el hecho de afirmar con rotundidad tal seguridad es una utopía, pero ciertamente podríamos intentar aumentar los recursos en cuanto a la seguridad, declinando en cierta forma el aprendizaje de algún contenido (Diario B: curso 2016)

6.1.5. Comportamiento y comunicación mostrados ante los alumnos

Con los alumnos del centro A intentaba mostrar cierta lejanía con ellos en aras de que su visión hacia mí se basase en una consideración como una figura de autoridad a la que respetar. Este hecho siempre lo he aplicado con los grupos con los que he estado, tanto con los pertenecientes a Educación Primaria como con los grupos de Secundaria con los que he trabajado. En cierta medida me apenaba mostrarme tan distante, pero he comprobado en todas estas experiencias, que es mejor partir de esta postura y poco a poco ir mostrando una versión más cercana y confiada con los alumnos.

Además no podía olvidar que a la vez que desarrollaba mi Unidad Didáctica con los alumnos, yo estaba siendo evaluado por la docente con la que hacía mis prácticas y por lo tanto, el control del aula cobraba aún más importancia.

Me he de mostrar más distante y serio, ya que no quiero que me vean como a un colega y por otro lado quiero mantener esa distancia la cual siempre ha dotado al maestro con un mayor halo de respeto (Diario A: curso 2015)

En cuanto al centro B mi comportamiento inicial, se parecía mucho al comportamiento inicial mostrado con los alumnos del centro A, pero este comportamiento en el desarrollo de las sesiones de Psicomotricidad se regía por un gran acercamiento a los niños que por qué no decirlo, muchas veces pecaba de sobreprotección.

Al principio de la sesión estaba literalmente encima de los niños y estos notaban en mí cierto miedo el cual se trasladaba rápidamente. Dicho miedo se manifestaba en sus solicitudes de ayuda para pasar ciertos tramos, en temblores del cuerpo, en caras de preocupación, etc. y justo cuando yo cambié de comportamiento y empezaba a animarles y a decirles que ellos podían hacerlo, sin dudar un momento, se lanzaban a completar el circuito (Diario B: curso 2016)

En relación al vocabulario utilizado con los alumnos del centro A, siempre intentaba que este fuese lo más técnico posible, para que de este modo pusieran nombre a los contenidos que impartíamos desde un punto de vista del aprendizaje.

Uno de los contenidos de la Unidad Didáctica consistía en que los alumnos conociesen aspectos inherentes al deporte del Colpbol como eran los conceptos de técnica y estrategia, la normativa del deporte, las diferentes formas de lanzamiento, de desplazamiento, etc. (Diario A: curso 2015)

En oposición, en cuanto al vocabulario utilizado con los alumnos de Educación infantil, puedo decir que intentaba que este fuese lo más simple posible en aras de que los alumnos comprendiesen lo que estaban haciendo en las distintas actividades.

Una vez realizada la primera actividad que llevé a cabo me dirigía a explicar el porqué de sus movimientos y acciones. Si bien había intentado ajustar el vocabulario a su etapa madurativa, en ese momento observé cómo los alumnos me miraban con cara de incredulidad ante mis explicaciones. Conversando con el tutor a este respecto, este me decía que si bien los alumnos deben saber el porqué de las cosas, no podemos pretender que estos tengan la capacidad de comprensión que les permita interiorizar tales explicaciones. Desde ese día intenté centrar la atención de las sesiones hacia el desarrollo de las habilidades a trabajar, más que en el objetivo de que los niños sepan contenidos lejanos aún para ellos (Diario B: curso 2016)

En definitiva, han existido grandes diferencias entre un periodo práctico y otro, y en cierta manera la seguridad y confianza en mí mismo eran mayores en el primer periodo de prácticas que en este, a pesar de tener este año la experiencia práctica del curso pasado. Es evidente que la razón radica en el correcto trasvase de la formación teórica recibida durante el grado a la práctica. En oposición, estas segundas prácticas me situaban en una posición totalmente desconocida para mí, como era la Educación Infantil y puedo afirmar sin temor a equivocarme, que no podía pretender adquirir las nociones básicas de un docente de Educación Psicomotriz con la mera práctica.

7. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA Y DEL DIARIO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Una vez fijado el tema de mi investigación, así como las técnicas que me aportarían los datos, quise aprovechar la oportunidad que tenía de permanecer durante unas horas a la semana en la clase de Educación Infantil para ahondar en las

características de este alumnado, con el fin de que tal conocimiento me permitiera desarrollar mi trabajo en el área de Psicomotricidad con mayores garantías. Estos periodos de tiempo fueron claves para conocer a los alumnos y las relaciones que existen entre los mismos.

Resultó impactante observar cómo mi presencia en el aula de Infantil llamaba la atención a los alumnos. Por consiguiente, mi integración dentro de la misma resultó mucho más complicada que en el caso del grupo de Primaria.

Desde ese momento, mi estancia en el aula de Educación Infantil no se limitaba a mi mera presencia física, sino que aprovechaba estos momentos para conocer aspectos tan diversos como: las relaciones sociales entre los alumnos, la forma de dirigirse a su maestro, los roles mostrados por los alumnos en su tiempo de juego, los motivos de discusión, su capacidad de entendimiento y en definitiva demás aspectos vinculados a su modo de convivir dentro del aula.

Para ello intenté en un principio mantenerme un tanto al margen del desarrollo de sus clases y limitarme a observar a los alumnos. El objetivo era conocer las particularidades de estos, pero sobretodo y en un primer momento, las rutinas diarias tanto de los alumnos como del tutor para así conocer las líneas de actuación a seguir en los días sucesivos.

De este modo supe quiénes eran los líderes del grupo, cómo resolvían sus conflictos, las diferencias marcadas en las relaciones entre niños y niñas o cómo eran las actitudes con el maestro, diferenciando si este era su tutor o el maestro de psicomotricidad.

Con todos estos datos pude apreciar la importancia del trato constante con estos alumnos. Por ello afirmamos que la relación de los alumnos con el maestro de psicomotricidad era frío y distante; en oposición, las relaciones con su tutor eran muy cercanas y se expresaban con muestras de cariño y confianza.

Si bien el maestro de psicomotricidad manejaba a la perfección el desarrollo de sus sesiones, en mi caso comprendí, que para vencer los miedos e incertidumbres a la hora de desarrollar mis sesiones, debía ganarme la confianza de los alumnos, para que estos posteriormente apreciaran en mí una figura de autoridad.

Otro de los aspectos que me llamó la atención en esta sesión, es el relacionado con el grado de influencia que tiene el maestro en los niños. Resulta impresionante observar cómo los alumnos que saltaban conmigo como observador, mostraban cierto grado de temor ante el desafío planteado y cómo a su vez, los alumnos que saltaban con el docente confiaban de manera ciega en las palabras y en la actitud de este. (Diario B: curso 2016)

Debemos tener en cuenta también que los datos obtenidos con mi grupo de Infantil, no pueden ser extrapolables a otros grupos, dado que las características de este aula vienen marcadas por el contexto concreto de dicha aula; no obstante, mi investigación no se fundamenta en la obtención de unos datos genéricos, sino en el conocimiento del comportamiento y cualidades generales de este grupo de Infantil y de mi evolución como futuro docente.

Por supuesto, para el desarrollo de cualquier actividad con niños, debemos conocer las peculiaridades de estos, para de este modo poder ajustarnos a sus necesidades. Por esta razón, la investigación etnográfica cobra un especial sentido en mi proceso investigador, dado que la ausencia de conocimientos previos sobre la etapa escolar de Infantil, incrementa la necesidad de conocer las características y singularidades de esta tipología de alumnos. En este sentido podemos destacar las sensaciones experimentadas en mi primer día con estos alumnos.

Lo cierto es que yo me encontraba rodeado de niños que presentaban caras de desconcierto ante las explicaciones del maestro, muchos de ellos aun chupándose el dedo; y de repente, los niños comenzaban a saltar desde el escenario hacia las colchonetas presentes en el suelo (unos 80-90 cm), a subirse hasta lo más alto de las espalderas, a saltar por encima de bancos suecos, etc. Mentiría si digo que estuve cómodo durante tales ejercicios. No podía comprender cómo esos mismos niños que eran incapaces de pronunciar dos frases con sentido podían realizar semejantes pruebas físicas. (Diario B: curso 2016)

Así, conocí cómo dirigirse a los alumnos para que estos cesaran en alguno de sus comportamientos, quiénes ejercían un rol dominante en las relaciones entre iguales, cómo solucionaban sus conflictos, la predominancia de actitudes egocéntricas, la fragilidad y a la vez consistencia de las amistades en esta edad, etc. todo ello me permitió reflexionar acerca de mi posterior labor en mis propias sesiones.

Si utilizásemos a estos alumnos que tienen un mayor grado de liderazgo en aras de controlar sus actuaciones con el objetivo de aumentar la seguridad, propiciaríamos de forma indirecta que el resto de alumnos, aunque de forma inconsciente, trabajasen desde una óptica más segura. (Diario B: curso 2016)

En este sentido, la realización del diario reflejaba cómo mis actuaciones, preocupaciones y demás vivencias con este alumnado iban cambiando de consideración con el paso de las semanas. Fue curioso observar cómo los temas que más me preocupaban en un principio iban dejando paso a otras temáticas que ocupaban mi atención.

El diario por tanto significó la constatación de mi evolución dentro del aula de Educación Infantil. En dicho diario recogía tanto los aspectos más importantes para mí, que sucedían en el aula de Educación Infantil, como en las sesiones de Psicomotricidad. Este hecho se debió a mi consideración de que para ajustar las sesiones a un grupo, no debemos limitarnos a su modo de actuar en una única asignatura, sino que debemos conocer en profundidad su forma de actuar en su rutina escolar para de este modo descubrir todos los aspectos que podían incidir en su comportamiento.

Por ello, durante mi periodo práctico he utilizado el diario en dos sentidos. Por un lado para plasmar la planificación de las sesiones que debía llevar a cabo y por otro lado, para recoger todas las reflexiones, anécdotas y puntos que consideraba interesantes o llamativos de mis propias sesiones, de las realizadas por el tutor y de las vivencias en el aula de los niños. En este sentido nos encontramos con diarios pre instructivos, que recogen dicha planificación, y diarios post instructivos que se fundamentan en las reflexiones aportadas por el alumno de prácticas (Mellado & Bermejo, 1995).

Estas conclusiones obtenidas a partir de las reflexiones del diario, no respondían a unos criterios planificados y fijados con anterioridad, sino sobre las inquietudes presentes y cambiantes en el alumno de prácticas. Así, Zabalza (2004) señala que los contenidos a prestar atención deben atender a las preocupaciones del futuro docente, sin atender a parámetros fijos. De este modo se observamos cómo tales preocupaciones se incrementan, se reducen, o cambian por otras a medida que va adquiriendo experiencia

En definitiva, considero que el uso de la investigación etnográfica y el diario, me han permitido conocer en profundidad la realidad del aula, así como de mi propia realidad y evolución docente.

7.1. Diario reflexivo: evolución experimentada a lo largo del práctico

En este punto y mediante el empleo de las técnicas señaladas en el apartado anterior y a través también de distintas categorías, mostraremos la evolución que yo mismo he experimentado a lo largo de mi periodo práctico con los alumnos de Educación Infantil.

7.1.1. Miedos y preocupaciones

Mi periodo de prácticas con los alumnos de Infantil comenzó con muchas reservas, miedos y preocupaciones. Tales sensaciones incluían dudas en torno a cómo trabajar con estos alumnos, cómo lograr desarrollar en ellos los objetivos planteados, etc. y por supuesto, tales inquietudes también hacían mención a la seguridad de los alumnos y que estos no sufrieran daño alguno.

Estos sentimientos de inquietud dominaron mi actuación docente durante las primeras sesiones en las que me centraba más en la fragilidad de los alumnos que en su potencial motriz.

El docente del centro con el cual realizo las prácticas tuvo a bien hacer saltar a los alumnos desde lo alto del escenario con la única seguridad de una colchoneta básica puesta en el suelo. Pero además, también les permitía subirse hasta el último peldaño de las espalderas e incluso al final de la clase, les invitó a que saltaran también desde el escenario, pero esta vez con los ojos cerrados (Diario B: curso 2016)

Incluso apreciando el potencial de los alumnos, mi único objetivo era que ningún niño se cayera o se lastimase. Fue este pensamiento el que ciertamente cobró una especial relevancia a la hora de definir el contenido sobre el cual iban a versar mis propias sesiones.

Es por ello que podemos afirmar que esta tarea de realizar con ellos tales sesiones, la aprecié más como un escollo que como una oportunidad para aprender.

Otro suceso que tuvo lugar y que inclinó aún más la balanza hacia la premisa de maximizar la seguridad, fue una actividad en la que los alumnos tenían libertad para moverse por el espacio disponible. En un principio era una actividad muy simple en la que no se apreciaban riesgos evidentes y sin embargo, uno de los alumnos tropezó y cayó muy cerca de uno de los bancos suecos situados por la sala.

“Esto me llevó a pensar en que si hubiésemos seguido la premisa de maximizar la seguridad, este banco quizás no hubiese estado presente y por tanto en esta ocasión hubiésemos evitado cualquier posibilidad de accidente con el mismo” (Diario B: curso 2016).

Este tipo de alusiones a la seguridad eran constantes en la redacción del diario, las cuales centraban toda mi atención.

Posteriormente, en otra actividad ocurrió un hecho que me facilitó observar la falta de conocimiento que poseo sobre esta etapa educativa.

En el transcurso de la sesión, los niños debían permanecer en círculo mientras el docente explicaba la siguiente actividad, pero hubo ciertos niños que se pusieron a correr por el espacio. El docente les castigó y les indicó que se sentasen en uno de los bancos suecos. La clase se desarrolló con normalidad hasta que una niña de 3 años comenzó a llorar y como por arte de magia, contagió este llanto a otra de las niñas de 4 años. Ese momento ha supuesto uno de los más duros en mi etapa de prácticas, contando las del año pasado y estas del presente curso (Diario B: curso 2016)

Por supuesto a estas alumnas no les sucedía nada y sin embargo no podía dejar de sentir la sensación de angustia ante esa situación. Todo ello me llevó a preguntarme si realmente mis temores eran fundados o si por el contrario respondían a una sobreprotección de estos alumnos a priori tan frágiles.

La siguiente sesión era la última antes de que yo realizase mi primera sesión y esta versaba sobre los giros. En una de las actividades un alumno de forma voluntaria decidió realizar una voltereta hacia delante. En ese momento los compañeros creyeron a

bien intentar hacer lo mismo y ciertamente, algunos lo consiguieron, pero otros se quedaron en el intento.

Recuerdo que durante esos intentos, esperaba que el tutor interviniera para evitar que los alumnos siguiesen haciéndolos, pero en oposición les dejó intentarlo cuantas veces quisieron. Es cierto que algunos de ellos lo consiguieron, pero sinceramente hubo otros alumnos que lo intentaban y que forzaban el cuello, giraban de forma incorrecta, etc.

Fue en este momento cuando decidí que en mis sesiones no podía dejar cabida a la decisión personal del alumno ante la preocupación de que este resultase dañado.

Probablemente, alguien me podría decir que tales medidas coartan el verdadero potencial de los alumnos y que si estos son capaces de hacer algo por qué deberíamos prohibírselo y demás argumentos, todos ellos válidos. Puedo afirmar que desde una óptica ajena a la realidad educativa, yo afirmaré exactamente lo mismo, pero una vez que ves a un niño intentar eso que ha hecho su compañero y que realmente adopta una postura peligrosa para él, te planteas si realmente merece la pena que intenten hacer la voltereta y en ese momento, estableces una balanza mental en la que, al menos para mí, la voltereta tiene mucho menor peso que la seguridad (Diario B: curso 2016)

Analizando las reflexiones de mi la primera sesión observé ideas muy llamativas en contraste con las hasta ahora señaladas. Ciertamente es que en su elaboración intenté minimizar todos los riesgos, pero en dichas reflexiones no encontré alusión alguna a la seguridad. Me encontraba tan sumido, en el control del aula, en el ejercicio de las actividades, que olvidé la preocupación por la integridad física de los niños.

Este hecho me hizo plantearme que quizás ya me había acostumbrado al contacto con estos alumnos y que minimizados los riesgos de la sesión, podía centrarme en el desarrollo de la misma sin muchos problemas; sin embargo, la siguiente clase, realizada por mi tutor, me devolvió a la senda de las dudas y de los temores.

En dicha sesión los alumnos seguían trabajando los giros pero esta vez debían completar un circuito. En este se incluía el paso por los dos tramos de espaldas situados en la sala multiusos, los cuales están separados por un pilar. El maestro dispuso dos cuerdas que unían dichos tramos y en un primer momento creí que su función era la

de servir de adorno. Ingenuo de mí, los alumnos debían pasar de un tramo a otro a través de las cuerdas.

Esta sesión fue la que realmente me descubrió que los alumnos de Educación Infantil son capaces de realizar muchas tareas a priori complejas para ellos. También comprendí que estos alumnos confían totalmente en la figura del docente y en consecuencia, si este muestra dudas, sus alumnos manifiestan temor, pero si el docente muestra seguridad el niño muestra confianza.

En definitiva, el maestro debe siempre prever los riesgos de sus propuestas y debe velar por la integridad de sus alumnos, pero he aprendido que estas preocupaciones del docente no deben ser mostradas ante los alumnos, puesto que estos son extremadamente influenciados por la actitud mostrada por el docente (Diario B: curso 2016)

Sin duda este ha sido uno de los aprendizajes más importantes en mi formación, no solo del contacto con los alumnos de Educación Infantil, sino de toda la carrera. En ese momento me choqué de frente con la realidad de un aula y supe que la actuación del docente es clave y determinante en la respuesta de sus alumnos. Por ello puedo afirmar que en las sucesivas sesiones me mostraba ante los niños con mucha más confianza, les animaba a que se lanzasen a probar y a descubrir sus posibilidades corporales, etc. Por supuesto, realizaba una labor previa en torno a la seguridad de las actividades, de la disposición del aula, etc. pero podemos afirmar que la balanza acabó inclinándose hacia el trabajo por la consecución de los objetivos didácticos, en oposición al logro de la seguridad total.

En definitiva mi contacto con estos alumnos se basó en un primer momento en la obsesión por alcanzar la máxima seguridad posible. Posteriormente, con el inicio de mis sesiones logré centrar la atención de las mismas en los objetivos planteados, para lo cual me ayudó mucho el idear previamente, actividades seguras. Por último, el contacto directo con los alumnos me reveló la realidad de este alumnado. Esta alude al hecho de que los alumnos confían plenamente en la figura del maestro y por tanto este debe creer en las actividades que realiza, en caso contrario, propiciará en su alumnado los mismos sentimientos de miedo y preocupación que el maestro siente. Todo ello nos devuelve a

las preocupaciones expresadas por Álvarez, Cámara y Navarro (2010), que están presentes en el alumno de prácticas.

7.1.2. Desarrollo y evolución de las sesiones

Como ya hemos hecho mención, la elección del contenido principal a trabajar durante el desarrollo de mi propuesta didáctica, respondía al hecho de que el lanzamiento no configuraba a priori un contenido “peligroso” para los alumnos.

Para el desarrollo de las sesiones consulté diferentes libros, webs y modelos de sesión que iban encaminados en esta dirección. Además otro factor en el que me apoyé para realizar dichas sesiones residía en que el material disponible era el propio de cualquier centro educativo.

Podemos admitir que para mí era mucho más cómodo trabajar con este tipo de material, debido a que durante mi formación académica este era el material utilizado y apenas tengo nociones de cómo utilizar el material específico de Educación Infantil en su ámbito motriz.

Dichas sesiones en un primer momento fueron consideradas como difíciles por el docente. Por ello decidí simplificarlas y ciertamente, consideraba que de ese modo las actividades carecerían de la suficiente dificultad que impulsase la motivación de los alumnos. No obstante, la realidad fue bien distinta.

Los alumnos de Educación Infantil son totalmente diferentes a cualquier tipología de alumnado propia de otra etapa escolar. Dichas actividades por simples que me parecían, resultaron un reto para los alumnos, los cuales apenas eran capaces de coger la pelota al vuelo (Diario B: curso 2016)

Sin duda, este suceso se debía a mi falta de experiencia con esta etapa educativa y mis pensamientos por tanto se dirigieron a mi futuro como docente y no pude dejar de pensar en el hecho de que quizás tuviese que desarrollar mi labor como profesional con este alumnado para el cual no he sido formado.

En la segunda de las sesiones consideré oportuno trabajar por estaciones para de este modo poder realizar actividades de lanzamiento con diferentes móviles. Esta sesión

se desarrolló con un clima muy diferente debido a que mi tutor no se encontraba en el centro y por lo tanto, me acompañó el tutor de los niños.

En un primer momento no me importó debido a que en la anterior sesión mi tutor permaneció en un segundo plano constante, limitándose a intervenciones muy puntuales. Por ello consideré que era capaz de hacerme con el control de una clase de psicomotricidad. Idea descabellada la mía al comprobar cómo sin estas intervenciones y con la ausencia de la mera presencia física de mi tutor, los niños actuaban sin hacer a penas caso a mis indicaciones. Por supuesto que los alumnos a esta edad conocen perfectamente qué es un profesor de prácticas y es curioso observar cómo aprovechan los momentos oportunos para probar a dicho maestro de prácticas.

Por ello creí conveniente sentar a algunos alumnos y reunir al resto para manifestarles mi descontento con su actitud. Fue llamativo observar a los alumnos cómo se miraban entre ellos extrañados de que yo, sin la presencia de mi tutor, era capaz de establecer ciertos límites.

En este contexto en un momento de la sesión decidí parar todas las actividades y reunir a los alumnos en el centro. Con voz seria y pausada (mismo método que utiliza mi tutor) les dije que estaban trabajando mal, que mi tutor estaría triste al verles y demás argumentos que “atacasen” su ámbito psicológico (Diario B: curso 2016)

Otro de los aspectos que podría destacar de esta sesión sería la cantidad de aprendizajes que es capaz de apreciar un maestro de prácticas inexperto en esta etapa educativa, en apenas 45 minutos de sesión. Desde apreciar el diferente comportamiento de los niños al estar presente o no el maestro de Psicomotricidad, la influencia del maestro en los niños o cómo la visión egocéntrica de los alumnos prima sus actuaciones de modo total.

En relación a la última de las sesiones de mi Unidad, señalamos un hecho que me llamó especialmente la atención de estos alumnos. Este hecho hace referencia al gran progreso mostrado, de forma general, por los alumnos en relación a la habilidad del lanzamiento.

Esto me conduce a pensar, que en esta etapa escolar, los alumnos tienen una capacidad increíble de aprendizaje, el cual no solo se ciñe al aspecto motor, sino que

además, en el campo intelectual y psicológico, esta rapidez de aprendizaje, nos brinda una magnífica ocasión para que nuestras sesiones no sean estancas y vacías de contenido, sino que este, siempre que esté ajustado y ofrezca múltiples experiencias, puede ser adquirido por los alumnos (Diario B: curso 2016)

Considero que todos estos aprendizajes no podría haberlos desarrollado de no haber tenido un contacto continuo con los alumnos. A día de hoy sigo pensando que la seguridad de los mismos debe ser la máxima (aceptando siempre el riesgo inherente a una actividad física) pero que a su vez, esta condición no es incompatible con el desarrollo de sesiones atractivas, dinámicas y formativas.

7.1.3. Comportamiento y comunicación con los alumnos

Es evidente que el trato con estos alumnos difiere y mucho con el comportamiento ejercido con los alumnos de Educación Primaria. En este sentido debemos admitir las dificultades iniciales existentes en este sentido.

Al ver actuar a mi maestro me di cuenta de que la forma de dirigirse a los alumnos de Psicomotricidad es radicalmente opuesto a la de cualquier otro curso de Educación Primaria, no solo en relación con la interiorización de conocimientos para con los alumnos, sino también en aras de modificar su actitud y comportamiento. En consecuencia comprendí la fragilidad psicológica presente en estos alumnos de Educación Infantil. Es hasta cierto punto preocupante el poder de decisión que tiene el maestro en las mentes de estos alumnos. Cualquier cosa que les digas con un insignificante cambio de tono, de gesto, de forma, etc. produce un cambio inmediato en estos alumnos. Debido a esto puedo señalar que he apreciado el verdadero valor de la palabra y de la actitud corporal del docente. Quizás en Educación Primaria estas actuaciones se vean hasta cierto punto limitadas por la actitud chulesca creciente de los alumnos de Primaria propia de alumnos preadolescentes y sin embargo, una mera reducción del tono de voz es capaz de hacer cambiar el gesto y el comportamiento de todos los alumnos de Educación Infantil (Diario B: curso 2016)

Por ello, en un primer momento no era capaz de imponerme a estos alumnos ya que los percibía como niños extremadamente sensibles a los cuales era muy fácil hacerles daño. En consecuencia decidí primero observar cómo era el comportamiento entre los niños y su tutor, así como con el maestro con quién hacia las prácticas.

Por supuesto, al principio de mi estancia en Educación Infantil, tenía la idea de que cuanto mayor acercamiento se produjese con los alumnos, mejor sería la respuesta, ya que estos niños a menudo reaccionan de igual modo que ante su figura materna o paterna. Con el paso del tiempo descubrí que permití el desarrollo de unas relaciones en las cuales no establecí unos límites y por lo tanto, carecía de la autoridad suficiente por mí mismo y me debía de apoyar en la figura del maestro.

Otro de los grandes desafíos del trabajo con estos alumnos residió en la comunicación con los alumnos. Mi propósito era que además de trabajar el lanzamiento, comprendieran las diferencias de trabajar con una pelota pequeña y una grande. Esfuerzo banal el mío al observar cómo cuando explicaba dichas diferencias los alumnos se limitaban a mirarme de forma despreocupada y confundida. Por ello, poco a poco fui centrando las cuestiones a preguntas más básicas relacionadas con lo tratado en las diferentes actividades.

También comprendí que en la mayoría de las ocasiones en las que nos dirigimos a los alumnos, es más importante el cómo nos referimos a ellos que el contenido de nuestras palabras. Para ellos, un ritmo pausado o en oposición, un tono de voz elevado que no se esperan, supone para ellos un contraste en la forma de comunicarse del maestro que les indica que hay algo por lo que este está disgustado y en consecuencia, adoptan medidas como el estarse callados, sentarse bien, etc.

Sin duda el modo de comportarse y de comunicarse con los alumnos supuso un auténtico reto para mí, acostumbrado a tratar con alumnos más mayores. Educación Infantil configura en sí misma una realidad concreta en la que los saberes aprendidos en otras etapas pueden ayudar, pero no son suficientes sin una formación específica al respecto.

CAPÍTULO IV. CONSIDERACIONES FINALES

8. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, podemos concluir que en el transcurso del desarrollo de este documento, se han puesto de manifiesto diferentes criterios que deben constar en el bagaje de un maestro. En consecuencia, he sido conocedor de las particularidades propias de los alumnos de Educación Infantil desde una óptica participativa que me ha permitido descubrir las expectativas, temores y objetivos que presentaba como docente ante el alumnado de Educación Primaria y el alumnado de Educación Infantil.

Por otro lado he tenido que afrontar el diseño, el seguimiento y la evaluación de diferentes sesiones que permitiesen el aprendizaje de los alumnos, para lo cual tuve que realizar un esfuerzo y ejercicio reflexivos, que me permitieran desarrollar mi labor educativa de la mejor forma posible, siendo consciente de que mi formación en la etapa de Infantil había sido nula.

Todo ello me permitió sentar las bases de mi investigación y ser consciente de que un profesional que se dedica a la educación con alumnos en centros de Educación Infantil y Primaria, tiene que poseer los conocimientos en relación a las competencias y peculiaridades fundamentales que subyacen en el Sistema Educativo de nuestro país. Tal investigación fue la que me otorgó las herramientas necesarias para profundizar en el conocimiento de la tipología de alumnos presentes en Educación Infantil y nos permite en consecuencia, afirmar que el desarrollo de este documento ha abordado la consecución de los objetivos planteados.

En definitiva puedo afirmar que con la realización de este documento he comprendido que el término maestro no se limita a una asignatura o etapa educativa, sino que este, ha de ser capaz de dar respuesta a las necesidades presentes en los alumnos de aquella etapa educativa en la que pueda ejercer su labor y por tanto, su formación desde un principio ha de garantizar que esto sea posible.

9. A MODO DE EPÍLOGO

Con el transcurso de mi estancia en Educación Infantil, puedo afirmar que mi concepción sobre esta etapa educativa ha cambiado. Considero que el tratamiento y relaciones con estos alumnos son especiales y no pueden ser comparables con las llevadas a cabo con otros alumnos de una etapa educativa superior. Este hecho sin duda comporta la necesidad de que el profesional que tenga que ejercer su docencia con estos niños, sea un profesional cualificado, el cual entienda la importancia subyacente en los aprendizajes producidos en este periodo de maduración de los niños.

Por ello sin duda alguna afirmo que la formación de un docente, el cual contribuya a la labor educativa en un centro escolar, debe poseer una formación específica de todas aquellas materias y etapas que le puedan ser asignadas. En este sentido y aludiendo a mi caso concreto, el Grado de maestro en Educación Primaria debería incluir una serie de nociones y aprendizajes sobre el campo de la Educación Infantil, en aras de completar los estudios y la capacidad profesional del futuro maestro.

Otro de los aspectos que debería incluir este Grado es el de considerar la aproximación del alumno universitario a los centros escolares en los primeros cursos, permitiendo así conocer la realidad de los centros tanto en las etapas de Infantil como en las de Primaria.

Además, el centro universitario debe hacer ver a los alumnos de este Grado que si bien su formación es específica en un área de conocimiento y en una etapa educativa, la realidad de nuestro Sistema Educativo exige profesionales capaces de impartir sus dotes profesionales, en aquellas situaciones en las que se les requiera, es por ello que sería de gran ayuda para el estudiante, el ser conocedor desde un principio, de la necesidad de que este complete su formación académica en pro de postularse como un verdadero maestro.

Por último, el mejor consejo que podría dar a un estudiante que se encuentre en un escenario parecido al mío, es el de que debe dejar fuera del aula las preconcepciones que se tienen sobre este alumnado y tratar así de maximizar los aprendizajes de sus alumnos, creyéndose ser un profesional cualificado para tal ardua y apasionante tarea.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Alzina, R. B. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Ceac.
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, (24), 10.
- Álvarez, L. M., Cámara, J. M., & Navarro, H. R. (2010). Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física a partir de sus preocupaciones iniciales. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 59-76.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. *Santiago de Chile: Universidad ARCIS y AFEFCE*.
- Barba, J. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, (405), 55-63.
- Blanco, M. (2012). ¿ Autobiografía o autoetnografía?. *Desacatos*, (38), 169-178.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.
- Buendía Eisman, L., & Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa.
- Chacón Corzo, M. A., & Contreras Chacón, A. E. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15(1), 120-127.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Rowman Altamira.
- García, M. L. B., & Jiménez, V. M. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (23), 121-136.
- García, A. T. (2009). La psicomotricidad en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*. (16) p. 6.
- Goetz, J. P., Ballesteros, M. D., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (No. 370.1086 G6).
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (Vol. 11). Editorial Norma.

- Jiménez, D. J. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (24), 173-200.
- López, A., & Farfán, P. (2006). La investigación educativa como base de la nueva educación. In *Congreso Estatal de Investigación Educativa*.
- Martín, J. J. B. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (42), 177-190.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogota: círculo de lectura alternativa.
- Monje, C.A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. *Programa de comunicación social y periodismo*. Neiva.
- Moyano, R. Á. P. (2003). Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra. *Agora digital*, (6), 6.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. *Universidad Autónoma De Madrid*, 30.
- Ñeco, M. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. *VI Encuentro Internacional YI nacional de Educación y Pensamiento*. México.
- Pérez, V. M. O. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso: revista de educación*, (26), 9-22.
- Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. *Sevilla: Junta de*.
- Real Academia Española. (2016). Miedo. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=PDGS53g>
- Real Academia Española. (2016). Ética. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=H3y8Ijj|H3yay0R>
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Revista Dialogando*, 29-45.

- Sales, M. J. M. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: Orientación, propuestas y experiencias* (Vol. 183). Graó.
- Santomé, J. T. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. *JP Goetz & MD LeCompte, Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, 11-22.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334, 165-176.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (Vol. 99). NARCEA ediciones.

11. ANEXOS

11.1. Diario perteneciente al segundo periodo de prácticas desarrollado en el centro b

He desarrollado mi primera sesión con los alumnos de Educación Infantil. Cuando tuve constancia de que daría clase con estos alumnos (niños y niñas de 3 y 4 años) mi primera reacción fue de cierta incredulidad, dada mi total ausencia de formación al respecto; no obstante, también es cierto que imaginaba que las clases de psicomotricidad tan solo consiste en “mover” a los alumnos.

Lo cierto es que yo me encontraba rodeado de niños que presentaban caras de desconcierto ante las explicaciones del maestro, muchos de ellos aun chupándose el dedo; y de repente, los niños comenzaban a saltar desde el escenario hacia las colchonetas presentes en el suelo (unos 80-90 cm), a subirse hasta lo más alto de las espalderas, a saltar por encima de bancos suecos, etc. Mentiría si digo que estuve cómodo durante tales ejercicios. No podía comprender cómo esos mismos niños que eran incapaces de pronunciar dos frases con sentido podían realizar semejantes pruebas físicas.

Tras la primera clase, puedo afirmar que estaba totalmente equivocado. La psicomotricidad no solo no se basa en ocupar a los niños con juegos, sino que además implica el tratamiento y desarrollo de una serie de contenidos, los cuales jamás pensé que serían aplicables en niños de esta edad.

No puedo dejar de pensar en la sensación de miedo e inseguridad que sentía la primera vez que me “enfrenté” a ellos. Recuerdo que era la última hora del lunes y yo esperaba a los niños en el gimnasio mientras el maestro iba a por ellos. De fondo se escuchaban las voces inquietas y movidas de niños que apenas sabían vocalizar, y de repente me encontraba rodeado de niños que miraban con cara de asombro y desconcierto mi figura, y tal y como señalaba uno de los niños “ha entrado un intruso”. No pudo definir mejor la sensación que experimenté en ese momento

De este modo observamos que la psicomotricidad abarca dos áreas de actuación. Por un lado el vinculado con el ámbito motriz, y por otro lado, el relacionado con el desarrollo íntegro del individuo.

Es evidente también la necesidad de conocer el proceso madurativo por el que transcurren los alumnos. En consecuencia se pone de manifiesto una vez más la importancia de la utilización de la etnografía como recurso investigativo. Esta primera clase tenía por objetivo abordar el desarrollo de la habilidad básica del salto. Mis expectativas no iban más allá del mero saltar de aro en aro o desde lo alto de un banco sueco. Puedo asegurar que tales expectativas no solo no se cumplieron sino que además, resultaron ampliamente sobrepasadas por la realidad.

El docente del centro con el cual realizo las prácticas tuvo a bien hacer saltar a los alumnos desde lo alto del escenario (la clase se lleva a cabo en la sala multiusos) con la única seguridad de una colchoneta básica puesta en el suelo. Pero además, también les permitía subir hasta el último peldaño de las espalderas e incluso al final de la clase, les invitó a que saltaran también desde el escenario, pero esta vez con los ojos cerrados.

Sin duda puedo afirmar que no fue una clase cómoda para mí y mentiría si afirmase que no tuve miedo por la integridad física de los alumnos. Por este motivo decidí enfocar mi trabajo de fin de grado sobre este campo, el de la Educación Infantil y los miedos que presenta un docente no formado en esta etapa educativa.

Con esta sesión además me planteé si el desarrollo de las sesiones con estos niños tan pequeños deben responder al desarrollo motor de los mismos, o si por el contrario, deben desarrollarse a partir de la total seguridad física de los alumnos. Por supuesto el hecho de afirmar con rotundidad tal seguridad es una utopía, pero ciertamente podríamos intentar aumentar los recursos en cuanto a la seguridad, declinando en cierta forma el aprendizaje de algún contenido.

Otro de los motivos por los cuales me incliné por este tema, es el vinculado con la valentía inherente en todos estos niños, por supuesto, una valentía mal entendida que les hace ver cualquier situación carente de peligros. Si realmente estos niños no tienen a priori temor a situaciones físicas complejas ¿si nosotros como docentes les animamos a realizar esta tipología de actividades, realmente no les estamos acercando a los peligros?

Por supuesto, todas estas inquietudes radican en mi total falta de formación en relación a la etapa de Educación Infantil, pero lo cierto es que me encuentro en una situación que me ha llevado a plantearme en si realmente es importante desarrollar en

alumnos tan pequeños, ciertas habilidades físicas, o si por el contrario debemos plantearnos sesiones dinámicas y atractivas para los alumnos, pero partiendo desde una base de seguridad.

Otro de los aspectos que me llamó la atención en esta sesión, es el relacionado con el grado de influencia que tiene el maestro en los niños. Resulta impresionante observar cómo los alumnos que saltaban conmigo como observador, mostraban cierto grado de temor ante el desafío planteado y cómo a su vez, los alumnos que saltaban con el docente confiaban de manera ciega en las palabras y en la actitud de este.

Evidentemente este “poder” es muy importante en la figura de un maestro, pero si en algún momento un niño se hace daño por dejarse guiar por las indicaciones del mismo, quizás en ese instante esa confianza pueda desaparecer.

Una vez finalizada la sesión hablé con el docente acerca de las sensaciones que había experimentado durante la misma y este me confiaba su opinión, dada la cual, se considera que los alumnos de esta edad son incapaces de hacer ciertas cosas y que realmente les hacemos incapaces con nuestra forma de actuar y de dirigirnos a ellos. Esto me llevó de nuevo a pensar en relación a la influencia del docente sobre el niño y cómo este condiciona su comportamiento. En relación a este punto considero clave la relación que se establece entre el maestro y el alumnado de Educación Infantil.

Por su puesto que un maestro tiene una gran incidencia en su alumnado, independientemente de la etapa educativa en la que estos se encuentren; pero, no es menos cierto que estas incidencias se ven aumentadas con el alumnado de Educación Infantil, con los que el maestro no solo se limita a inducir el desarrollo de las potencialidades de sus alumnos, sino que además actúa como una figura “paterna o materna” para sus alumnos.

Pero a la vez, no podía dejar de pensar en que si realmente esos niños “capaces” de todo son también los mismos que aquellos alumnos que se quedan hipnotizados mirándote porque no entienden una palabra de lo que les estás contando.

Por último, me gustaría terminar esta primera entrada en el diario señalando las dudas que albergo con este periodo que voy a estar presente con los niños de Educación Infantil. Realmente no sé si el miedo que he experimentado es infundado o lógico en una persona sin una formación relativa a este periodo escolar; por otro lado, desconozco

si en las sesiones debe primar la seguridad de los alumnos o unos objetivos físicos ambiciosos. En definitiva esta primera sesión ha despertado en mí muchas incógnitas alrededor del trabajo con los niños de esta edad, pero a su vez me ha permitido clarificar mi mente y esto me ha permitido sentar las bases de mi tema de fin de carrera.

Es curioso cómo los docentes de la carrera hacen hincapié en que los nuevos tiempos educativos exigen maestros generalistas en múltiples áreas en contraposición de los maestros especialistas; y sin embargo, según la formación que he recibido, los niños nacen con 6 años de edad, ya que su crecimiento madurativo y tratamiento anterior a dicha edad, se nos ha sido omitido a lo largo de 4 años

La sesión de hoy tenía por objeto el trabajo en relación a los desplazamientos y al bote. En relación a los primeros, los alumnos podían moverse de forma libre y autónoma por el espacio con la única norma de desplazarse según las indicaciones del maestro. Este les indicaba la forma de desplazamiento ya fuese andando, corriendo, saltando, hacia atrás, etc.

Todo discurría con normalidad hasta que un niño que iba corriendo se ha tropezado y se ha caído al suelo golpeándose la cabeza en la caída. Por supuesto que este suceso es un accidente aislado que puede suceder a cualquier edad y con cualquier tipo de ejercicio físico; no obstante, este niño cayó cerca de un banco sueco, el cual por fortuna no golpeó. Esto me llevó a pensar en que si hubiésemos seguido la premisa de maximizar la seguridad, este banco quizás no hubiese estado presente y por tanto en esta ocasión hubiésemos evitado cualquier posibilidad de accidente con el mismo.

Por supuesto, esta sería una medida que podríamos tomar ya que los bancos no son elementos fijos del aula, pero ¿qué pasa con aquellos elementos que sí son fijos? Me refiero a elementos como los radiadores, los cuales en este caso tan solo cuenta con un fieltro que les cubre, los cuales se sujetan con cinta adhesiva.

Por otro lado, en relación al trabajo sobre el bote, puedo señalar que este me facilitó desarrollar la idea de que los niños de esta edad, presentan graves dificultades de comprensión y que aquella minoría que comprenden los ejercicios, permiten a los demás trabajar por medio de la imitación.

Este hecho de que los alumnos se basen en la imitación desarrolló en mí la concepción de que si utilizásemos a estos alumnos que tienen un mayor grado de

comprensión en aras de controlar sus actuaciones con el objetivo de aumentar la seguridad, propiciaríamos de forma indirecta que el resto de alumnos, aunque de forma inconsciente, trabajasen desde una óptica más segura. Ardanaz (2009) recalca que los alumnos de 4 años en su desarrollo psicomotor son capaces de desarrollar tareas generales a través de la imitación.

Por supuesto el trabajo real con niños de esta edad rompe con todos los esquemas que una persona puede tener alrededor de estos. Comprendes de forma rápida que estos alumnos son totalmente dependientes de la figura del docente y que cualquier frase que digas o el tono en el que la pronuncies, dará como consecuencia una respuesta u otra en los alumnos.

Este hecho también me produjo cierta preocupación. Ese cómo me dirijo a un alumno es más importante que las palabras que pronuncie y ciertamente, en ocasiones no sé qué mecanismo del lenguaje utilizar si mi objetivo es uno o es otro.

Todo ello me permitió interiorizar la idea de que el trabajo con estos alumnos no debe focalizarse en la consecución de unos objetivos concretos. Ya que tal y como me decía el maestro tutor de estos alumnos: “Esta edad es la mejor para que un docente realmente aprecie el impacto que puede llegar a tener en una persona”. Sin duda, es una frase que ensalza el valor de un buen docente pero, ¿cómo podemos ser un buen docente de infantil? y si además no hemos recibido formación alguna, ¿qué estrategias deberíamos utilizar para hablar con ellos, para decirles que algo está mal, o para aplicar ciertas medidas disciplinarias?

Todo ello me produce cierto malestar, porque evidentemente no solo pienso en mi periodo de prácticas, sino que me imagino impartiendo clase en un futuro y por circunstancias concretas y especiales, acabe dando clase en Educación Infantil. Esta idea no es infundada, sino que proviene de la experiencia de mi tutor de prácticas, el cual imparte psicomotricidad sin tener los estudios vinculados a la misma.

Es innegable que en cierta medida, presenciar en primera mano estas inquietudes, situaciones y demás acontecimientos en las clases prácticas, me permite cada vez más, tener claro mi tema de investigación. Por supuesto, este no solo se fundamenta en dar respuesta a las sensaciones de miedo y preocupación que me producen estas prácticas, sino que además, de alguna manera el estar cerca de esta

tipología de alumnos, desconocida por mí hasta ahora, me ha despertado ciertos sentimientos positivos al imaginar un futuro laboral que incluya además de la Educación Primaria, ciertas relaciones laborales con los alumnos de Educación Infantil.

Es lógico pensar que los niños tan pequeños despierten sentimientos de ternura, de cariño, de dependencia, etc. lo que conduce a su vez a un incremento de la preocupación por su bienestar tanto física como mental. Una vez más se pone de manifiesto esa dualidad de nuestra labor docente, la de apostar por el desarrollo de las potencialidades de los alumnos asumiendo algunos riesgos o la de preservar su bienestar apoyándonos en la seguridad de nuestras Unidades Didácticas.

En este sentido no puedo dejar de señalar una situación que a mí particularmente me resultó muy difícil de eludir. En el transcurso de la sesión los niños debían permanecer en círculo mientras el docente explicaba la siguiente actividad, pero hubo ciertos niños que se pusieron a correr por el espacio. El docente les castigó y les indicó que se sentasen en uno de los bancos suecos. La clase se desarrolló con normalidad hasta que una niña de 3 años comenzó a llorar y como por arte de magia, contagió este llanto a otra de las niñas de 4 años. Ese momento ha supuesto uno de los más duros en mi etapa de prácticas, contando las del año pasado y estas del presente curso. Evidentemente estas niñas lloraban por el mero berrinche de no poder participar del siguiente juego, pero ver cómo les caían las lágrimas y cómo se ponían coloradas despierta, tal y como hemos dicho, emociones de empatía.

Intenté eludirlas y me centré en los demás alumnos y debo admitir que fue una ardua tarea. Al final de la sesión el maestro me comentó que realmente me vio pasarlo mal ante esa situación, pero que debo ser consciente de que primero, a las niñas no les pasaba absolutamente nada más allá del típico enfado y segundo, que los niños aunque si bien es cierto que son frágiles, también son lo suficientemente inteligentes como para testear el aguante del docente y por tanto intentarán ponerlo a prueba.

Esta idea no es nueva, todo el mundo la ha escuchado alguna vez y sin embargo, no puedo evitar sentir cierta aprensión cuando presencio el llanto de un niño. Supongo que es una sensación habitual en un estudiante de magisterio y que se supera con la práctica y la vivencia continua de ese tipo de situaciones y, mentiría si dijera que no siento cierta pena de que esto sea así.

En esta sesión el objetivo era que los alumnos trabajasen los giros, entendidos estos, desde una óptica básica y simple. De este modo los alumnos formaban pequeños grupos y giraban, andaban y giraban siguiendo las indicaciones del maestro etc.; no obstante, hacia el final de la sesión, el maestro planteó una actividad que consistía en que los alumnos debía girar de forma simple tumbados en una colchoneta. En este ejercicio nos encontrábamos 3 colchonetas, en las dos primeras, los alumnos debían seguir las indicaciones del docente, pero en la última los alumnos decidían qué hacer. Bien podían hacer de nuevo el mismo giro, pasar andando, corriendo, etc.

La actividad transcurría con normalidad hasta que un alumno decidió hacer una voltereta hacia delante en la última de las colchonetas. Realmente me sorprendí de que tal alumno fuese capaz de hacer algo semejante. Pero este hecho tuvo como consecuencia que otros alumnos al ver a este hacer eso, se decidieran a realizar la misma pirueta; si bien es cierto, con distintos resultados.

Evidentemente el docente no les dijo que no podían hacer eso, ya que tal y como él había especificado, los alumnos podían hacer lo que creyesen oportuno en la última colchoneta. Desde mi punto de vista, considero que si bien es cierto que había alumnos que por algún motivo dominaban la voltereta hacia delante, también es verdad que otros alumnos que lo intentaron tuvieron muchas dificultades y podrían haber resultado dañados.

Como ya reflejé en la anterior entrada, los alumnos de esta edad basan mucha parte de su comprensión en la imitación y por tanto todo aquello que hace un compañero y que supone una novedad, se convierte de forma instantánea en un reto para los demás. Es innegable que a priori esto es positivo, ya que son los propios alumnos quienes se sitúan en una posición a imitar, pero también guarda cierta aura de riesgo. En este caso en concreto para aquellos alumnos que deseosos de hacer lo mismo que sus compañeros resultaron afortunadamente ilesos de sus intentos.

Si utilizásemos a estos alumnos que tienen un mayor grado de liderazgo en aras de controlar sus actuaciones con el objetivo de aumentar la seguridad, propiciaríamos de forma indirecta que el resto de alumnos, aunque de forma inconsciente, trabajasen desde una óptica más segura.

Quizás en otras habilidades la percepción del riesgo esté menos presente o simplemente sea menos patente, pero lo cierto es que si yo hubiese sido el docente, a día de hoy, no hubiese recriminado la acción de realizar la voltereta, pero sí que les hubiese indicado que dejasen de hacerlo con alguna razón absurda de que ya la verán cuando sean mayores y demás excusas, con el mero objetivo de preservar su integridad.

Probablemente, alguien me podría decir que tales medidas coartan el verdadero potencial de los alumnos y que si estos son capaces de hacer algo por qué deberíamos prohibírselo y demás argumentos, todos ellos válidos. Puedo afirmar que desde una óptica ajena a la realidad educativa, yo afirmaré exactamente lo mismo, pero una vez que ves a un niño intentar eso que ha hecho su compañero y que realmente adopta una postura peligrosa para él, te planteas si realmente merece la pena que intenten hacer la voltereta y en ese momento, estableces una balanza mental en la que, al menos para mí, la voltereta tiene mucho menor peso que la seguridad.

Por último, hubo un hecho que sin duda me llamó la atención. Cuando salíamos de la sala multiusos para dirigirnos al edificio de Educación Infantil, nos encontramos con algunos padres que estaban ya esperando a sus hijos. Pude apreciar cómo una madre se dirigía a la otra y le decía que cómo era posible que los niños fuesen sin abrigo. Este comentario que sin duda puede pasar desapercibido, me condujo a pensar en la sobreprotección de las familias sobre sus hijos, sobretodo en estas edades. Más aún cuando observas que la distancia entre un edificio y otro apenas supera los 20 metros y que hacía muy buena temperatura.

Con este suceso me planteé si realmente la preocupación sobre la seguridad y el bienestar que subyace en mi pensamiento responde a este alarmismo propio de los padres, y llegué a la conclusión de que si bien aún sigo convencido de la necesidad de primar la seguridad por encima de cualquier objetivo didáctico, también es cierto que no podemos caer en extremismos y pretender que los alumnos no se raspen las rodillas, se caigan, se peleen, etc.

En definitiva, trabajamos con niños y estos deben jugar y caerse y levantarse y volverse a caer, es algo innato de su proceso de formación. Con ello pretendo ofrecer mi punto de vista, el cual establece la necesidad de primar la seguridad, pero sin llegar a extremos que mantengan a los niños en una burbuja.

Esta sesión ha sido la primera que he planteado y desarrollado yo mismo. Dicha sesión tenía el objetivo trabajar la habilidad básica del lanzamiento. Este contenido fue elegido por mí tras una conversación con el tutor. Al final consideré que el lanzamiento es el contenido que mejor me permitía centrar la atención en el contenido como tal, sin tener tan presente la seguridad de las actividades y para comenzar con mi andadura en Educación Infantil creo que era lo más conveniente.

Debo decir que entregué un borrador con las actividades previstas para realizar con los alumnos a mi tutor, el cual tras una corrección me indicó, que dichas actividades eran demasiado complejas para ellos.

Si soy sincero, estas actividades me parecían realmente cómodas y fáciles de ejecutar, pero aun así decidí cambiarlas por otras mucho más básicas creyendo que los alumnos se iban hasta cierto punto desmotivar en su realización.

Mis presagios no solo no se confirmaron sino que además me devolvieron a una realidad que no había contemplado en mis prácticas con niños. Los alumnos de Educación Infantil son totalmente diferentes a cualquier tipología de alumnado propia de otra etapa escolar. Siempre había pensado que estas diferencias eran reales pero no sabía hasta qué punto.

Dichas actividades por simples que me parecían, resultaron un reto para los alumnos, los cuales apenas eran capaces de coger la pelota al vuelo.

Una vez realizada la primera actividad que llevé a cabo me dirigía a explicar el porqué de sus movimientos y acciones. Si bien había intentado ajustar el vocabulario a su etapa madurativa, en ese momento observé cómo los alumnos me miraban con cara de incredulidad ante mis explicaciones. Conversando con el tutor a este respecto, este me decía que si bien los alumnos deben saber el porqué de las cosas, no podemos pretender que estos tengan la capacidad de comprensión que les permita interiorizar tales explicaciones. Desde ese día intenté centrar la atención de las sesiones hacia el desarrollo de las habilidades a trabajar, más que en el objetivo de que los niños sepan contenidos lejanos aún para ellos

Las actividades evidentemente eran simples a priori pero observé que a los alumnos les costaba realizarlas. Estas actividades consistían en lanzar una pelota al aire y cogerla antes de que esta tocara el suelo, jugando además con el tamaño de las pelotas.

He de admitir que en ningún momento presté atención a los posibles daños que podrían causarse los alumnos, ya que las actividades como tal no implicaban riesgos elevados.

Evidentemente, esta idea que es lógica para cualquier persona, se convierte en un reto para el docente. Como ya he señalado en anteriores entradas, mi formación académica en relación a Educación Infantil es nula en todos los aspectos y por tanto, desconozco los contenidos académicos de esta etapa, más allá de saber que comienzan a conocer su nombre, algunos números, etc.

Sin duda esto me facilitó la comprensión de que la psicomotricidad no debe centrarse en la utilización del cuerpo como una herramienta a partir de la cual desarrollar contenidos intelectuales en los alumnos además de los físicos; sino que en oposición, la psicomotricidad debe intentar dar respuesta a las necesidades de movimiento de los alumnos, pero sin caer en el planteamiento de juegos que se suceden hasta el término de la clase, sino como una necesidad de desarrollar los aspectos más básicos de las diferentes habilidades básicas así como iniciarles en la comprensión del mundo que les rodea.

Sin duda puedo afirmar que mis sensaciones a lo largo de la sesión han ido menguando mi preocupación inicial. Al fin y al cabo el trabajo previo me despejó las dudas de sobre la seguridad y posteriormente, la charla con el tutor evidenció el verdadero papel de la psicomotricidad.

Otro de los aspectos que me resultó llamativo es el hecho de que los alumnos todavía no comprenden de forma general la diferencia entre grande y pequeño, cerca lejos, etc. Por supuesto sé que estos contenidos se desarrollan en Educación Infantil, pero lo que me despertó cierta inquietud es que no he presenciado diálogo alguno con el turo de los niños de Infantil al respecto, y considero que esta comunicación es clave para adaptar el trabajo psicomotriz no solo al desarrollo motor del niño, sino también el de su ubicación espacio-temporal.

Además, con cada sesión que presencio, aprendo nuevas cosas y que poco a poco voy entendiendo el verdadero valor de la práctica de la actividad física en Educación Infantil, así como apreciar el miedo y la preocupación, no desde una óptica pesimista coactiva, sino como una base sobre la cual fundamentar sesiones dinámicas y ajustadas a los objetivos, a la vez que reducimos los riesgos.

Esta segunda sesión seguía el desarrollo del trabajo sobre el lanzamiento. En dicha sesión creí oportuno introducir elementos nuevos que serían los útiles que los alumnos debían de lanzar. Estos objetos además de pelotas, eran aros, picas bolsitas de arena, etc.

Mi objetivo era que los alumnos comprendiesen que el lanzamiento no se limita a un único material como pueden ser las pelotas. Para ello consideré que el mejor diseño de sesión era la de establecer diferentes rincones en los que los alumnos irían rotando y ejecutando el lanzamiento de diferentes formas.

La primera dificultad que me encontré fue la de establecer pequeños grupos de trabajo para distribuirlos por los diferentes rincones; además, si tenemos en cuenta que ese día no se encontraba mi tutor y que me acompañó el maestro de los niños, estas dificultades se vieron potenciadas. Sinceramente creí que el apoyo del maestro tutor de los niños sería mayor al mostrado, puesto que desde mi punto de vista, se limitó a estar ubicado en el mismo aula que yo, ya que no me pueden dejar solo con los niños.

Sin embargo puedo afirmar que me resultó muy positivo el apreciar a los alumnos intentándome medir los límites. En este contexto en un momento de la sesión decidí parar todas las actividades y reunir a los alumnos en el centro. Con voz seria y pausada (mismo método que utiliza mi tutor) les dije que estaban trabajando mal, que mi tutor estaría triste al verles y demás argumentos que “atacasen” su ámbito psicológico.

Al ver actuar a mi maestro me di cuenta de que la forma de dirigirse a los alumnos de Psicomotricidad es radicalmente opuesto a la de cualquier otro curso de Educación Primaria, no solo en relación con la interiorización de conocimientos para con los alumnos, sino también en aras de modificar su actitud y comportamiento. En consecuencia comprendí la fragilidad psicológica presente en estos alumnos de

Educación Infantil. Es hasta cierto punto preocupante el poder de decisión que tiene el maestro en las mentes de estos alumnos. Cualquier cosa que les digas con un insignificante cambio de tono, de gesto, de forma, etc. produce un cambio inmediato en estos alumnos. Debido a esto puedo señalar que he apreciado el verdadero valor de la palabra y de la actitud corporal del docente. Quizás en Educación Primaria estas actuaciones se vean hasta cierto punto limitadas por la actitud chulesca creciente de los alumnos de Primaria propia de alumnos preadolescentes y sin embargo, una mera reducción del tono de voz es capaz de hacer cambiar el gesto y el comportamiento de todos los alumnos de Educación Infantil.

Por su puesto que un maestro debe ser referencia para un alumno en pleno proceso de crecimiento madurativo, pero quizás en Educación Infantil esta labor no solo no se limita sino que además debe aunar en cierto modo una visión paternalista con relación a los alumnos. Con ello no quiero decir que el maestro de Educación Infantil deba sustituir las labores de los padres de los alumnos, pero es innegable que su trato y relación abarcan muchos más aspectos formativos en relación al comportamiento y potencial personal que no el académico.

Otro de los aspectos que podría destacar de esta sesión sería la cantidad de aprendizajes que es capaz de apreciar un maestro de prácticas inexperto en esta etapa educativa, en apenas 45 minutos de sesión. Desde apreciar el diferente comportamiento de los niños al estar presente o no el maestro de Psicomotricidad, la influencia del maestro en los niños o cómo la visión egocéntrica de los alumnos prima sus actuaciones de modo total.

En relación a este último aspecto puedo decir que esperaba más colaboración entre los niños, ya que al trabajar en grupos pequeños y al tener el mismo objetivo, el trabajo cooperativo parecía la mejor forma de resolver los desafíos propuestos.

Un claro ejemplo de esta visión egocéntrica la encontramos en uno de los rincones en el que los alumnos debían tirar mediante el lanzamiento de una pelota, diferentes ladrillos dispuestos como una fila de bolos. El objetivo era que a través del lanzamiento de todos los niños, estos bolos cayesen. Fue impactante observar a los alumnos realizar un lanzamiento, contar los bolos que habían tirado, recolocarlos y pasar el turno al siguiente alumno. Tras preguntarles me dijeron que estaban contando los puntos de forma individual para ver quién ganaba.

Este hecho me dejó entrever la necesidad de obtener éxitos y frustraciones en esta edad. El niño ansía buenas palabras del maestro y cuando las reciben puedes verles hincharse de orgullo y en oposición, cuando reciben una reprimenda por una tarea mal hecha, tratan de pasar desapercibidos del resto.

Sin duda, Esta etapa educativa encierra multitud de aspectos y detalles que se escapan a la realización de fichas y juego libre que configuraba mi idea de la Educación Infantil y me está permitiendo abrir una puerta a un cambio de óptica en relación a este alumnado. Quizás lo triste sea el hecho de que estas experiencias no las habría vivido muy posiblemente en mi futuro docente, y sinceramente considero que si un maestro formado en Educación Primaria puede acabar siendo el maestro de alguna asignatura de Educación Infantil, este debería recibir formación al respecto durante su formación, así como una estancia mínima de sus periodos de prácticas en esta etapa educativa.

La sesión de hoy ha sido de nuevo desarrollada por el tutor y esta continuaba con el trabajo de las volteretas hacia delante. He podido apreciar cómo la evolución de los niños ha sido notable en el transcurso de las sesiones de giros y cómo esas caras de preocupación de los niños a la hora de girar, han pasado a caras de sobriedad y tranquilidad que les permite afrontar la ejecución del giro con más seguridad.

Además de girar los alumnos en esta ocasión debían completar un circuito que incluía tramos de espalderas y la subida y bajada de bancos suecos inclinados.

En general los alumnos completaban el circuito con más o menos facilidad; sin embargo, algunos alumnos mostraban cierto temor a la hora de transcurrir por las espalderas y a la hora de deslizarse por los bancos. Mi labor en la sesión consistía en ayudar a los alumnos a que descendiesen del banco inclinado, pero además ayudaba a algunos alumnos a moverse de una espaldera a otra, las cuales están separadas por un pilar.

El maestro había dispuesto dos cuerdas entre espaldera y espaldera que rodeaban dicho pilar y el objetivo era que los alumnos se cogiesen a las cuerdas y que pasasen sin ayuda.

Sinceramente creí que estas cuerdas tenían la función de adorno y prácticamente pasaba en brazos a los alumnos que apenas hacían esfuerzo para pasar dichas cuerdas. Actué de esta forma porque dicha cuerda estaba situada a unos 70 cm del suelo y creí que encerraba cierto peligro.

Sin embargo, en uno de los turnos un niño me dijo que no quería ayuda, me puse detrás de él con los brazos abiertos para evitar su caída, pero de forma sorprendente, dicha caída no solo no se produjo sino que además este alumno pasó sin apenas esfuerzo. Evidentemente, el resto de alumnos al ver a su compañero quisieron pasar como este y con más o menos dificultades y con más o menos ayuda, todos pasaron por las cuerdas.

Quizás el hecho más importante de la sesión fue la sensación que obtuve en relación a la influencia directa que tiene el docente en el alumno en cuanto a la percepción de peligro.

En el tramo de las cuerdas y en la bajada del banco, los alumnos al principio no se atrevían a pasar solos y creí que era un miedo lógico ante una situación difícil para ellos; no obstante, a medida que transcurría la sesión esa falta de atrevimiento iba desapareciendo y pensé que era debido a la repetición continua del circuito. Pero al final observé que mi lenguaje corporal también había cambiado con el desarrollo de la sesión y mi objetivo ya no residía en evitar que los alumnos se cayesen, sino en que poco a poco necesitasen de menos ayuda para completar el recorrido.

En este sentido puedo afirmar que al principio de la sesión estaba literalmente encima de los niños y estos notaban en mí cierto miedo el cual se trasladaba rápidamente. Dicho miedo se manifestaba en sus solicitudes de ayuda para pasar ciertos tramos, en temblores del cuerpo, en caras de preocupación, etc. y justo cuando yo cambié de comportamiento y empezaba a animarles y a decirles que ellos podían hacerlo, sin dudarle un momento, se lanzaban a completar el circuito. Evidentemente había niños que lo completaban de forma autónoma y otros que seguían necesitando cierta ayuda, pero las sensaciones mostradas eran radicalmente opuestas a las del principio de la sesión.

En definitiva, el maestro debe siempre prever los riesgos de sus propuestas y debe velar por la integridad de sus alumnos, pero he aprendido que estas preocupaciones

del docente no deben ser mostradas ante los alumnos, puesto que estos son extremadamente influenciados por la actitud mostrada por el docente.

En esta tercera y última sesión seguí con el trabajo del lanzamiento. Resulta curioso observar cómo los alumnos en apenas tres semanas (no consecutivas) han mostrado, de forma general, importantes avances en esta habilidad básica. Esto me conduce a pensar, que en esta etapa escolar, los alumnos tienen una capacidad increíble de aprendizaje, el cual no solo se ciñe al aspecto motor, sino que además, en el campo intelectual y psicológico, esta rapidez de aprendizaje, nos brinda una magnífica ocasión para que nuestras sesiones no sean estancas y vacías de contenido, sino que este, siempre que esté ajustado y ofrezca múltiples experiencias, puede ser adquirido por los alumnos.

Como primera actividad los alumnos tenían que utilizar y manipular una pelota de forma individual y como ellos quisieran. Si bien es una actividad tremendamente simple, el hecho de que sean los propios alumnos quienes decidan cómo desarrollarla, implica un grado de motivación extra. Por otro lado, el hecho de que estas experiencias acaezcan en el mismo lugar y al mismo tiempo que la de sus compañeros, ofrece una visión muy interesante en cuanto a su comportamiento, debido a que hay alumnos que muestran gran capacidad para “esquivar” a sus compañeros y seguir trabajando, otros que apenas pueden dar dos botes seguidos sin que se mezclen con sus compañeros, etc.

Estas posibles confusiones también nos muestran su comportamiento en relación a la solución de conflictos. En dicha actividad, dos de los alumnos chocaron y a la hora de coger cada uno su pelota, los dos admitían que la más grande era la suya. Intenté explicarles, inocente de mí, que no podía ser que ambos tuviesen la misma pelota si habíamos repartido una a cada niño (ellos eran perfectamente conscientes de ello). En ese momento les dije que si no eran capaces de repartirse cada uno su pelota, la mejor opción era la de que sentasen y vieran a los compañeros jugar. Resultó curioso apreciar cómo el alumno poseedor en primera instancia de la pelota grande se llevó una gran decepción, mientras que el otro apenas protestaba. Este segundo alumno cogió la pelota más pequeña sin decir nada y siguió jugando. Su decisión estaba claramente encaminada a su propio interés, ya que le daba igual ver a su compañero disgustado, él lo único que temía era quedarse sin jugar. Una vez más el egocentrismo propio de estos alumnos se ponía de manifiesto.

La segunda actividad propuesta consistía en establecer parejas, las cuales debían pasarse el balón, guardando entre ellos una distancia considerable. He podido apreciar a lo largo de las sesiones con estos alumnos (las más y las elaboradas por el docente) cómo estas actividades en las que no se deben guardar turnos, ni filas y todos actúan a la vez, son las que más les motivan y a su vez las que mayor descontrol provocan. En este caso hubo dos parejas de alumnos que se dedicaban a hacer de todo menos a pasarse el balón. Como ya he aludido en otras ocasiones en la entrada del diario, los alumnos acostumbran a actuar por imitación y en consecuencia había más alumnos que consideraban más interesante la “actividad” de sus compañeros que la que había que realizar. Decidí sentar a estas dos parejas y avisar al resto que quien no hace lo que debe de hacer sería mandado a sentarse y a ver a sus compañeros jugar. Mentiría si digo que no me sentí mal haciéndolo, pero ciertamente era una medida que debía tomar si quería desarrollar la sesión en óptimas condiciones.

Mientras explicaba la tercera y última actividad observé a mi tutor levantarse y sacar afuera a uno de los niños, cuando entró se acercó y me dijo que mientras yo explicaba, él me estaba haciendo burla. Cuando llegué a casa y pensé este hecho, no podía sentirme disgustado y decepcionado. No puedo imaginar que esta misma acción la realizase cualquier alumno con mi tutor, en cambio, conmigo sí. Llegué a la conclusión de que este hecho, si bien ha sido aislado, se debía en gran parte a esa idea de fragilidad mostrada hacia los alumnos y por supuesto, a las relaciones desarrolladas con estos, que en ocasiones se confundían con la amistad y no, con una relación docente-niño.

Sin duda este es uno de los aprendizajes más significativos que ha supuesto mi trabajo en esta etapa educativa. Los niños de Educación Infantil no son frágiles ni incapaces de realizar ninguna actividad, siempre que esta se ajuste a sus condiciones y caemos en un grave error al considerar que esto es así, porque en ese momento nuestro instinto nos conlleva a actuar como amigos suyos, cuando realmente debemos permanecer en un escalafón superior si queremos que nos aprecien como una figura de la cual aprender. En ningún caso esto significa que debamos ser fríos en nuestro trato con los niños o que no podamos jugar con ellos, pero debemos hacer conscientes a los alumnos que nosotros somos su referencia y asentarnos así como una figura para ellos.

Como señalé anteriormente, realicé una última actividad en la que los alumnos debían introducirse por un aro, seguidamente tenían que arrastrar una pelota por el suelo

utilizando las manos para finalmente, lanzar dicha pelota hacia unos ladrillos dispuestos en forma vertical.

Tal y como he comenté en párrafos anteriores, los alumnos vieron decrecida su motivación en este tipo de actividades y sin embargo, los resultados obtenidos fueron mejores que los de las actividades más “libres”. Este hecho lo achaco a que los niños de esta edad no se mueven por la consecución de una meta o un objetivo, sino que su interés radica en pasárselo bien. Esta circunstancia también ha desarrollado en mí la idea de que un maestro de psicomotricidad debe aunar ambas herramientas en la planificación de sus sesiones. Evidentemente debe de atender la faceta más educativa y propiciar actividades que fomenten el aprendizaje; pero, sin olvidar que este alumnado es el que menos capacidad de aguante tiene, a lo que la exigencia educativa se refiere. Es por ello que a lo largo del día tienen tantos periodos de “descanso”.

Tal y como iba escribiendo esta entrada, me iba dando cuenta de que en ningún momento me he referido a los miedos, a las preocupaciones por la seguridad de los niños, ni demás temores. Considero que esto se debe a que primero planteé una sesión cómoda desde este punto de vista, lo cual me permitió ceñirme más en la labor docente y no tanto en la fijación por la seguridad; segundo, con el continuo trato con estos alumnos te das cuenta de los progresos que son capaces de hacer y por tanto tú como docente ves incrementada tu motivación para lograr que estos progresos sean los mayores posibles y por último, con el paso del tiempo me he dado cuenta que a un maestro de psicomotricidad no tiene más remedio que aceptar que los accidentes son comunes entre su alumnado.