



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**



**TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL**

**Curso 2014/2015**

**AUTOFORMACIÓN MEDIANTE UNA  
PRÁCTICA PROFESIONAL REFLEXIVA**

**AUTORA:**

**Ana Martín Díaz**

**TUTORA:**

**María Luisa García Rodríguez**

*Declaro que he redactado el trabajo Autoformación mediante una Práctica Profesional Reflexiva para la asignatura de Trabajo de Fin de Grado en el curso académico 2014/2015 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme su sentido.*

*En Salamanca a 11 de junio del 2015*

## Índice:

RESUMEN .....	3
1. PRESENTACIÓN .....	4
2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN .....	5
3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	6
3.1. Características, funciones y tareas de la figura educadora .....	6
3.1.1. Características .....	6
3.1.2. Funciones .....	8
3.1.3. Tareas .....	9
3.2. Características madurativas del alumnado de 3-6 años .....	11
3.2.1. Desarrollo cognitivo.....	12
3.2.2. Desarrollo psicomotor.....	14
3.2.3. Desarrollo lingüístico.....	14
3.2.4. Desarrollo afectivo-social .....	16
4. PARTE EMPÍRICA .....	16
4.1. Diseño de la investigación.....	17
4.1.1. Objetivos de la investigación.....	17
4.1.2. Tipo de estudio: metodología cualitativa .....	17
4.1.3. Instrumentos para la recogida de evidencias.....	22
4.2. Desarrollo de la investigación .....	25
4.2.1. Trabajo de campo.....	25
4.2.2. Fase analítica .....	25
4.3. Resultados.....	28
4.3.1. Resultados sobre las características .....	29
4.3.2. Resultados sobre las funciones.....	30
4.3.2. Resultados sobre las tareas .....	32
5. CONCLUSIONES.....	46
6. PROSPECTIVA .....	49
BIBLIOGRAFÍA .....	49
ANEXOS	

## RESUMEN

### Resumen

La principal finalidad de esta indagación era que la autora llegara a ser la mejor profesional posible de Educación Infantil mediante el aprovechamiento de todas las opciones a su alcance. Se beneficiará su futuro alumnado al tener acceso a una educación de mayor calidad.

Se utilizó la metodología de la investigación-acción por haberse demostrado repetidamente su idoneidad para el autoestudio sistemático. Se aplicó durante las dos estancias en Centros correspondientes a las asignaturas de Prácticum (I y II, cursos 2013-2014 y 2014-2015, respectivamente) de la formación inicial.

Como técnicas de recogida de datos, se optó por la observación y el diario profesional. Ambos permitieron registrar la información de interés, centrada en detectar las limitaciones para el desarrollo de la docencia. Esto permitió plantear estrategias para superar dichas limitaciones, que, al ser puestas en práctica, favorecieron ciertas mejoras.

Finalmente, tras un análisis crítico y reflexivo de toda la información recogida, se obtuvieron interesantes resultados, que indujeron conclusiones propicias para ser consideradas, en aras de seguir perfeccionando la propia práctica docente.

**Palabras clave:** Asignatura Prácticum, investigación-acción, autoestudio, reflexión, perfeccionamiento de la propia práctica.

### Summary

The main aim of this research was that the author could become the best possible Kindergarten professional by means of making the most of all the options within range. Her pupils will take advantage of this variety as it conveys a higher status in their education.

The research-action methodology was used as it has been repeatedly proved to be suitable for a systematic self-study. It was carried out through the two stays in Educational Centres inside the Practicum subjects (I and II, 2013-2014 and 2014-2015 academic years, respectively) of the Initial Training.

As far as data capture techniques, her choices were observation and professional diary planner. Both allowed her noting down significant information, focused on detecting all possible handicaps for the teaching development. This guaranteed setting out different strategies to sort problems out which, once performed, definitely provoked improvements.

Finally, after critically and objectively analysing the data capture, some relevant results were got, which led to outstanding conclusions to be considered, in order to keep bettering the teaching process itself.

**Key words:** Practicum subject, research-action, self-study, thought, bettering of the practice itself.

## 1. PRESENTACIÓN

**“Sabido es que las escuelas son, generalmente hablando, lo que son los maestros; o que éstos son los que hacen buenas o malas las escuelas”.**  
**Pablo MONTESINO**

El presente estudio constituye el Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil. El tema elegido *-Autoformación mediante una práctica profesional reflexiva-* desde mi punto de vista es muy atractivo y tiene una gran relevancia para mi futura práctica educativa, puesto que me permite descubrir los aspectos que tengo que mejorar para progresar en el perfeccionamiento de la misma.

Este trabajo me ha ayudado a seguir desarrollando, principalmente, mi capacidad de observación. También me ha ayudado a ser más objetiva a la hora de juzgar mi trabajo y a desarrollar más mi sentido crítico y reflexivo.

Ha supuesto una interesante experiencia con la que he disfrutado a la par que ha requerido mucho trabajo, a pesar de que ha resultado un estudio bastante complicado de realizar puesto que ha resultado difícil apreciar los aspectos mejorables y requiere de mucha autorreflexión y autocrítica.

Saber que tengo limitaciones a la hora de desarrollar la práctica docente, saber cuáles son, me permite buscar soluciones, estrategias para cambiar dichos aspectos y mejorar. Así, personal y profesionalmente se podrá advertir en mí cierta evolución positiva que constituirá una recompensa única.

Sin embargo, lo que más me ha motivado a realizar este trabajo es el hecho de que ayudará a que mi futuro alumnado obtenga una educación de mayor calidad, ya que cuanto mejor preparada esté, mejores conocimientos, saberes, experiencias y herramientas les podré ofrecer para que su desarrollo, tanto presente como futuro, sea lo más rico y beneficioso que sea posible.

## 2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Como contempla la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) una de las funciones del profesorado es “la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”, en este caso de la Educación Infantil (Título III del Capítulo I del artículo 91 en la sección “1”). Por consiguiente, esta ley destaca la importancia de la actitud reflexiva para llevar a cabo la mejora de la educación y la acción reflexiva es una de las funciones específicas de la figura educadora.

A la vez, múltiples investigaciones en las últimas décadas defienden la figura de un profesorado investigador, particularmente en relación con las situaciones concretas en las que desarrolla su labor, lo que conduce a reivindicar la formación de un profesorado reflexivo.

Este rol reflexivo que desempeña el docente es importantísimo para el buen desarrollo de la práctica educativa, ya que a través de ella se pueden descubrir los aspectos a mejorar de la práctica. Así, si se descubren estos aspectos, se podrán proponer estrategias y medidas que influyan en la mejora de la práctica educativa.

Esta función reflexiva no se realiza para que únicamente se beneficie el docente, sino que los principales beneficiarios son los alumnos y alumnas que en un futuro vaya a tener en el centro en que ejerza la profesión de maestra, puesto que a través de la mejora de mi práctica seré capaz de ofrecerles conocimientos y herramientas más precisas que permitan obtener a mi alumnado un mayor desarrollo integral.

La investigación se lleva a cabo en este momento porque estoy en el periodo de mi formación inicial, que es en el que más necesito seguir formándome, ir consiguiendo y adquiriendo conocimientos para, poco a poco, ir progresando en la adquisición de mi identidad como docente y en el ejercicio de la práctica educativa.

Considero una excelente oportunidad la de hacer “fructificar” del Trabajo Fin de Grado en forma de un espacio y un periodo de tiempo para investigar, indagar, conocerme y mejorar algún aspecto importante relacionado con la educación que ofrezca especial interés para ser considerado. En este caso se trata de la acción reflexiva que ejerce el docente cuando lleva a cabo su práctica educativa, para seguir aprendiendo y formándome como persona y, más importante, como maestra.

### **3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA**

Con la ayuda de lecturas como la de Jaume Cela y Juli Palou, películas como la de *Ser y tener* y artículos como *La educación infantil en 'Hoy empieza todo' y 'Ser y tener'*, se ha intentado señalar una serie de características, funciones y tareas en un intento de identificar a la figura educadora. También se presentan las características y la evolución del alumnado en los distintos ámbitos de desarrollo por los que pasa en una edad comprendida entre los 3-6 años.

#### **3.1. CARACTERÍSTICAS, FUNCIONES Y TAREAS DE LA FIGURA EDUCADORA**

Según García Rodríguez, Lahora Pérez y De Castro Cardoso (2009: 17) “la Educación Infantil [...] tiene como finalidad la estimulación de las capacidades innatas de las personas para contribuir a su manifestación y aprovechamiento”. Por tanto, los docentes son las personas que van a proporcionar a los discentes conocimientos, aprendizajes, saberes, experiencias y herramientas dentro de un ambiente propicio que les permitan desarrollar y mejorar todas las capacidades que ellos tienen, tanto en el presente como en el futuro. Por eso, es importante que quienes ejerzan esta profesión reúnan una serie de características y cumplan una serie de funciones y tareas que permitan al alumnado evolucionar y aprender.

##### **3.1.1. CARACTERÍSTICAS**

En este apartado se presentarán una serie de cualidades que las personas que se van a dedicar a la educación de los niños necesitan tener. Servirán además para cumplir mejor las funciones y desarrollar las tareas a las que posteriormente se aludirá.

Uno de los principales aspectos a los que siempre se hace referencia es la vocación por la profesión. Así Cela y Palou (2005:20) hablan de que este “trabajo es vocacional”. Pero al mismo tiempo es necesario tener en cuenta que solo con la vocación no se puede ser un buen profesional.

Ser un buen maestro, como indican Cela (1999), García Rodríguez, Lahora Pérez y de Castro Cardoso (2009), Díez Navarro (1999), Cela y Palou (2005) y García Rodríguez y Pérez Marcos (2009), conlleva mucha responsabilidad, tolerancia, mucho esfuerzo, compromiso, respeto y sacrificios para conseguir enseñar y sacar lo mejor de cada alumno. Sin olvidar que el profesor tiene que ser una persona inteligente, culta, que tenga conocimientos sobre distintas y variadas materias. También, es fundamental

poseer un sentido crítico (función reflexiva) para ser capaz de detectar las situaciones que no funcionan del todo bien para evaluarlas y encontrar soluciones acordes al momento que se está viviendo.

Los mismos autores afirman que es importante que el maestro o la maestra sea un ejemplo a seguir para el alumnado, es necesario ser coherente y responsable con lo que se dice y se hace, es decir, hay que predicar con el ejemplo. De ahí que sea primordial mostrar aptitudes para resolver las situaciones, como el sentido del humor y el tratar de ver siempre el lado bueno de las situaciones educativas, buscando su parte positiva.

Relacionada con el sentido del humor se encuentra la capacidad para sorprender e ilusionar al alumnado, así como la capacidad de sorprenderse e ilusionarse con cada descubrimiento que van haciendo los discentes. Un claro ejemplo de esto se ve cuando Díez Navarro exclama “¡qué emocionante este entusiasmo!” (1999: 49). Además, el docente es una persona que cuenta con muchos recursos, es creativa e imaginativa, por lo que puede aprovechar y utilizar todos los elementos que tiene a su alrededor.

Cuando se presentan las características que tiene que tener un profesor también se hace referencia a la observación. Esta capacidad permite estar atento de las necesidades y la evolución que tiene cada uno de los niños, porque como se explicará al aludir a las funciones, si se está al lado del alumno y se sabe por lo que está pasando y lo que está viviendo, se le puede ofrecer una ayuda mucho más personalizada que le va a hacer sentirse cómodo y le va ayudar a crecer. Como expresa María Montessori “el educador debe enseñar poco y observar mucho” (Cela y Palou, 2005: 63).

García Rodríguez, Lahora Pérez y de Castro Cardoso (2009: 25) exponen que la sensibilidad es otra de las características que debe poseer el maestro. Se entiende por sensibilidad el saber estar y saber ver qué es lo que cada niño está viviendo. Se relacionaría con la empatía, que es tener la habilidad de ponerse en el lugar del otro.

Para desarrollar todas las funciones y tareas que a continuación se contemplarán, estos autores afirman que el profesor tiene que tener paciencia para superar obstáculos que se puedan interponer en el camino de la educación. Y paciencia también, puesto que cada niño es un ser único y diferente, con intereses, motivaciones y características completamente distintas al resto de su compañeros. Asimismo, tendrá que valorar la diversidad, y que será considerada como una fuente de enriquecimiento y crecimiento, tanto personal como grupal.



### 3.1.2. FUNCIONES

No se puede olvidar que la función más importante, o unas de las más importantes que desempeña el docente, es la de guía o acompañante en el proceso educativo. En palabras de García Rodríguez, Lahora Pérez y de Castro Cardoso (2009: 26) “la función que corresponde a la figura educadora [...] es la de guardián de la infancia”. Primeramente, para ejercer esta rol hace falta que se establezca una relación entre el maestro y el alumno. Esta relación es asimétrica, puesto que el docente tiene que ser una figura de autoridad, pero no autoritaria, que ponga orden, límites y establezca normas. Así podrá guiar el proceso de aprendizaje y, por tanto, el proceso de evolución y desarrollo de los discentes. Eso sí, aunque la relación docente-discentes sea asimétrica, se tiene que mantener una relación personal con cada alumno. A través de ella se podrán descubrir cuáles son los intereses y motivaciones de cada estudiante y, por consiguiente, se podrá brindar una educación más personalizada.

Para que esta relación entre docente y discente se produzca hace falta que el maestro realice otra función que es la de ofrecer y proporcionar un ambiente seguro, acogedor, cálido donde los estudiantes se sientan queridos y protegidos, donde se encuentre confianza para así permitir que muestren y desarrollen todas y cada una de sus capacidades. Que sientan que nadie les va a juzgar y que son libres para poder expresarse. Así pues, lo que se desprende de estas frases es que el maestro tiene que cuidar y potenciar mucho el ámbito afectivo-emocional y, sobre todo poner especial cuidado en la autoestima del alumnado. Como corroboran Cela y Palou (2005: 42)

Ahora bien, hay una equivocación que has de procurar no cometer nunca: dañar la imagen de tus alumnos, herirles hasta tal punto que dejen de creer en sí mismos, en sus posibilidades de ser sujetos activos capaces de acrecentar sus niveles de humanidad.

Por tanto, el ámbito afectivo-emocional condicionará el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje así como el establecimiento de la relación entre el profesor y su alumnado.

Asimismo, y relacionada con estas funciones, se encuentra la función reflexiva que conlleva este trabajo, dado que como explica Freire (2002: 7) hay que reflexionar sobre todas y cada una de las situaciones que ocurren en el contexto escolar para cambiarlas. Así se podrá evaluar y ver cómo han ido y si hace falta o no mejorar algún elemento de la enseñanza o proponer innovaciones. Hay que reflexionar y discernir tanto sobre el

aprendizaje que realiza el alumno como del trabajo que realiza el docente. Así pues, la reflexión y, por tanto, el cambio que se produce a través de ella se puede ver en educación desde una perspectiva de formación constante, de seguir aprendiendo y no dejar de hacerlo nunca. A través del cambio y la reflexión se puede ir, como bien se ha dicho anteriormente, introduciendo innovaciones o renovaciones pedagógicas en el día a día del aula para mejorar la educación. Como dicen Cela y Palou (2005: 170) “la educación, como la vida, se produce entre la estabilidad y el cambio”.

### 3.1.3. TAREAS

Es importante saber enseñar y programar los contenidos que más se adecúen a los alumnos. Como exponen García Rodríguez y Pérez Marcos (2009: 37)

El reto didáctico de la maestra, que es intermediaria entre la normativa propuesta por la Administración y la realidad en que se desenvuelve su trabajo, consiste en decidir qué contenidos y experiencias serán relevantes para provocar la reconstrucción del conocimiento adquirido en la vida cotidiana.

Consecuentemente, la enseñanza es una de las tareas más importante que tiene que cumplir el maestro.

Otro aspecto fundamental que tienen que favorecer los profesores es la comunicación. Saber que a través del diálogo y la escucha se puede llegar a acuerdos, resolver conflictos, expresar sentimientos, alabar el trabajo realizado... Como afirma Freire (2002: 16) “la verdadera educación es el diálogo”.

La tarea más importante que tiene que realizar el docente con respecto a la capacidad comunicativa es adaptar el discurso a las personas a las que va dirigido y, por supuesto, estar atento y escuchar todos los hechos, acontecimientos y noticias que quieran contar los estudiantes. Dentro de esta capacidad comunicativa es fundamental el silencio, puesto que no hace falta llenar siempre todo con palabras, sino que a veces hay que escuchar y dejar hablar a los demás. Un claro ejemplo de la importancia del silencio aparece en Díez Navarro (1999: 59) “las he leído [las historias familiares] en medio de un gran silencio, he notado una cierta ‘mejoría’ en el modo que van teniendo de escuchar lo de los otros”.

Consecuentemente, también es de vital importancia el tono de voz y las modulaciones que se hagan para conseguir que el mensaje llegue de la forma clara y precisa al

receptor o receptores, haciendo posible que estos lo entiendan y sepan exactamente qué es lo que se quiere decir.

En palabras de Cela (1999: 68):

Saben hablar [los maestros]. Son capaces de articular un discurso coherente, ajustado al receptor, con buenos ejemplos, con los pertinentes matices para iluminar las zonas oscuras. Saben dar con la palabra justa en cada ocasión y decirla con el tono de voz adecuado, lejos de estridencias y salidas de tono. Saben escuchar con todo el cuerpo.

Según García Rodríguez y Pérez Marcos (2009: 38) un punto importante que tiene que fomentar el docente en el aula es potenciar la adquisición de autonomía por parte de los niños, para que cada vez vayan sabiendo hacer más cosas por sí mismos, sin necesidad de tener a un adulto que lo haga por ellos, aunque este les pueda orientar para conseguir dicha autonomía. A través de la adquisición de autonomía aprenderán que equivocarse es una cosa buena, porque implica que se está intentando ser mejor, pero que todavía no se ha conseguido. Así, se podrá aprender de los propios errores para avanzar y también a aprender a manejar y controlar la frustración. Como expone Díez Navarro (1999: 40),

Creo que la frustración es un largo aprendizaje, aceptar que no todo puede uno tenerlo o hacerlo, aguantar las dificultades, las pegas, los conflictos, permitir que los deseos que tan fervientemente se sienten pasen tantas veces de largo..., es duro, y hay que irlo asimilando muy poco a poco.

Al mismo tiempo, como reivindican García Rodríguez y Pérez Marcos (2009: 37), se tiene que favorecer en el alumno la actitud de búsqueda, de descubrimiento, de duda acerca del mundo que le rodea y de las situaciones que va viviendo. Por tanto, el docente tiene que ser capaz de ofrecer herramientas para el desarrollo y el crecimiento personal, tanto en el tiempo presente como en el futuro.

Otra tareas que tiene que llevar a cabo un maestro es desarrollar su capacidad para crear, fomentar y participar del trabajo en equipo y de la cooperación, tanto en el grupo de docentes como en el de discentes, como corroboran García Rodríguez, Lahora Pérez y de Castro Cardoso (2009), Díez Navarro (1999), Cela y Palou (2005) y García Rodríguez y Pérez Marcos (2009). Con ello, se podrán apoyar los unos en los otros, se podrán intercambiar opiniones, dialogar sobre aspectos educativos que les preocupan, poner en común actividades o ideas sobre temas que se estén viviendo en la clase, etc.

Una última tarea es la función administrativa que no implica directamente enseñar y educar a los alumnos, pero es una función importante que tienen que desarrollar todos los profesores. Algunas de estas funciones administrativas son redactar informes de seguimiento del alumnado, revisar y rellenar expedientes, controlar la asistencia... Como refleja Díez Navarro (1999: 160) “he calculado que tardo dos horas con cada informe”.

### 3.2. CARACTERÍSTICAS MADURATIVAS DEL ALUMNADO DE 3-6 AÑOS

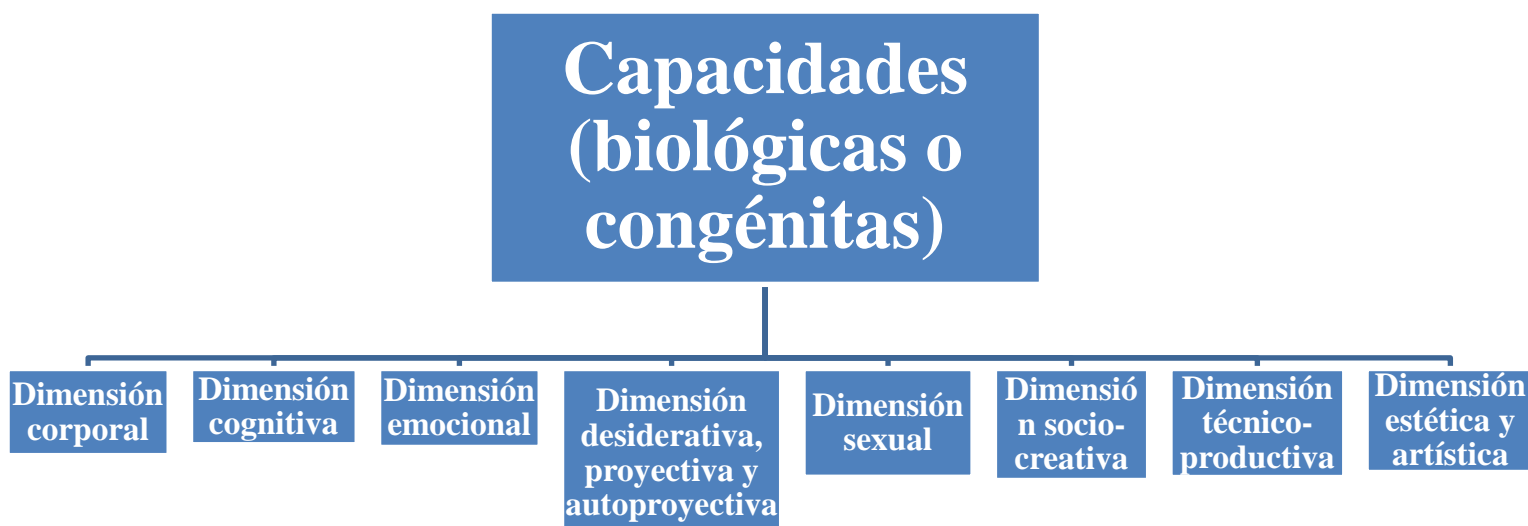
Antes de exponer las características madurativas de los niños de 3 a 6 años, se mencionaran las dimensiones de las que están compuestas las personas.

Según Domínguez (2012: 218) la dimensión de la persona es

Como un sistema biopsicológico complejo y estable de capacidades congénitas de conocimiento y de acción, que origina un campo específico de actividades humanas, y que puede ser desarrollado mediante diversos conjuntos de habilidades y destrezas de uso, culturalmente inventadas y aprendidas.

Debajo aparecen citadas las dimensiones por las que están compuestos los hombres:

**Figura 1 Dimensiones de la persona**



Fuente: Domínguez Rodríguez, 2012: 220. Elaboración propia.

De manera más detallada se podrá encontrar en el Anexo I la figura que muestra las dimensiones con las que cuenta el hombre.

Si nos limitamos a los niños de entre 3 y 6 años es importante recordar que esta etapa de su vida es muy importante porque es en la que empiezan a desarrollarse las distintas dimensiones que los configuran como personas.

Antes de explicar cada uno de los hitos más significativos de cada ámbito de desarrollo, es necesario precisar las características generales del mismo.

El desarrollo está influido por el contexto en el que se desenvuelve el niño (factor ambientalista), es decir, crecerá de una u otra manera si, por ejemplo, su familia cuenta con un poder adquisitivo medio-alto o un poder adquisitivo bajo. Y el carácter hereditario (factor innatista), se refiere a los genes que le transmiten los progenitores.

Hay una secuencia ordenada de cambios cualitativos y cuantitativos en el desarrollo de las personas, aunque a pesar de seguir un proceso similar en todos seres humanos, cada uno cuenta con unas características y un ritmo de maduración propio.

Para adquirir una nueva conducta esta depende de los pasos, de los procesos anteriores que se han dado. Así, dependiendo de cómo hayan sido darán lugar a conductas cada vez más complejas y organizadas, es decir, el desarrollo es de carácter integrativo.

Cuanto mayor sea el nivel de desarrollo, mayor diversificación y complejidad existirá en las capacidades de la persona.

El proceso de maduración va de lo general a lo particular, es decir que primero se desarrollan las capacidades generales y, poco a poco, se van especializando.

Tras las características generales del desarrollo contemplan los diferentes ámbitos de desarrollo madurativo.

### **3.2.1. DESARROLLO COGNITIVO**

Según Piaget desde los 18/24 meses hasta los 6/7 años, los niños se encuentran en la etapa preoperacional. Lo característico de esta etapa es el pensamiento ilógico, la función simbólica (juego simbólico), el egocentrismo, aparecen los primeros conceptos espaciales básicos, los contrarios, la centración, los sincretismos, la intuición, el animismo y la falta de reversibilidad.

A diferencia de la etapa anterior su pensamiento es más flexible, aunque todavía no llega al nivel adulto.

Vygotsky, autor de la teoría sociocultural, destaca que para que se produzca el desarrollo humano es imprescindible que se establezca una relación dinámica entre la persona y la cultura, el contexto en el que vive.

Al niño lo presenta como “**aprendiz del pensamiento**, alguien cuyo crecimiento intelectual es estimulado por miembros de la sociedad que cuentan con más edad y conocimientos” (Berger, 2007: 258).

Los contenidos a destacar con respecto al desarrollo de los estudiantes de la teoría de Vygotsky son:

- Participación guiada: los infantes aprenden a través de personas (docentes, padres) que orientan sus acciones.
- Andamiaje: ayudas progresivas que ofrece el adulto al niño para dominar una actividad que está en proceso de adquisición, de aprendizaje.
- Zona de desarrollo próximo: “conjunto de todas las destrezas, conocimientos y conceptos que un alumno está “próximo” a adquirir, pero que aún no es capaz de dominar sin ayuda de otros” (Berger, 2007: 259).

Tres procesos cognitivos merecen especial mención en esta etapa: la imaginación, la atención y la memoria. Estos dos últimos procesos siempre van juntos, aunque son dos capacidades cognitivas diferentes. Son procesos que se tratan unidos porque tienen mucha semejanza en su desarrollo en el periodo de 3-6 años. Al ser procesos involuntarios e impremeditados, la intervención del adulto es fundamental para que los niños empiecen a regular estos procesos y los utilicen de forma consciente.

- Atención: es dispersa, se desconcentran fácilmente, no se pueden realizar actividades muy largas, aunque si un juego les interesa mucho pueden estar entre 30 y 50 minutos concentrados a los 3 años y, a los 6 años, en la misma actividad hasta hora y media. Por tanto, más de media hora no pueden durar las actividades.
- La memoria hay que ir la ejercitando, porque no son conscientes de que poseen esta capacidad.
- Los niños no tienen más imaginación que los adultos, lo que pasa es que la utilizan más. Hay que ayudarles a diferenciar entre realidad y fantasía, porque a estas edades el límite lo tienen un poco desdibujado.

### 3.2.2. DESARROLLO PSICOMOTOR

El término “desarrollo psicomotor” hace referencia a la consecución y evolución de distintas habilidades que tiene el niño. Para ello será importante que se produzca una relación entre el niño con el medio que le rodea y consigo mismo.

Hechos más importantes con respecto al desarrollo psicomotor:

- Maduración del sistema muscular: va coordinando músculos mayores con menores y se va refinando la coordinación óculo-manual.
- Maduración del sistema nervioso.
- Maduración de la estructura ósea.

El esquema corporal se va a ir formando desde el nacimiento hasta los 12 años. Consiste en una representación mental del propio cuerpo a nivel global, segmentario, en movimiento, en reposo, en relación con el medio que rodea al individuo. Radica en ir descubriendo qué partes del cuerpo se tienen, dónde están ubicadas y cómo se llaman. Hay que diferenciar este concepto del de imagen corporal que es una representación mental del cuerpo basada en las actitudes, sentimientos y emociones que este provoca.

Orientación lateral consiste en diferenciar la derecha de la izquierda. Entre los 5 y 8 años van a ser capaces de diferenciar entre derecha e izquierda desde el propio cuerpo. No hay que confundir la orientación lateral con la lateralidad, que es el predominio funcional de los segmentos derechos e izquierdos del cuerpo sobre los otros. Con respecto a la lateralidad, entre los 4 y 5 años alrededor del 60% de los niños ya están lateralizados.

En el desarrollo psicomotor se podría incluir la representación gráfica que los alumnos van haciendo de su propio cuerpo. Alrededor de los 3 años, aparece el primer intento de representación gráfica del cuerpo humano: es lo que se conoce como cabezón o renacuajo.

Entre los tres años y medio y los 6 años aparece la primera representación completa. Esta tiene cabeza, tronco y extremidades. No se representa ni la forma, ni la proporción, ni las distancias, ni el volumen. Tampoco hay cuello ni articulaciones.

### 3.2.3. DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El lenguaje se va adquiriendo en contacto con los demás, desde el nacimiento hasta los 5 años. Es cuando se desarrolla más rápidamente y se adquieren los instrumentos básicos de su dominio.

El origen y el desarrollo del lenguaje se encuentran asociados a estos aspectos: maduración del sistema nervioso, desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional.

**Tabla 1 Características del habla infantil**

<b>Características del habla infantil</b>
Carácter activo, apelativo y afectivo
Reducción semántica: aprenden una nueva palabra de un objeto determinado y solo aplican la palabra a dicho objeto
Generalizaciones: aprenden una nueva palabra y la aplican a todos los objetos semejantes
Hiperregulaciones o sobreregulaciones: aprenden la gramática de forma intuitiva y la aplican al pie de la letra. Por ejemplo, actor y el femenino “actora”
Errores sintácticos referidos a la falta de orden
Escasez de conjunciones y abundancia de yuxtaposiciones en enunciados y oraciones
Repetición insistente de las mismas conjunciones, la más característica “y”
Repetición de muletillas
Crean o inventan palabras
Economía del lenguaje: acortan las palabras y utilizan frases cortas
Conversación privada: se hablan a sí mismos

Fuente: elaboración propia

Así pues, los principios por los que se rige el aprendizaje del desarrollo lingüístico son la imitación y la creación.

Los alumnos de Educación Infantil se encuentran en la etapa lingüística que empieza a partir del primer año, aproximadamente, que es cuando se pronuncia la primera palabra con intención comunicativa. Solo se hablará de dos fases dentro de la etapa prelingüística:

- Tercera fase: desde los 2 a los 4 años. El vocabulario experimenta un gran desarrollo. Esta fase se podría denominar la del habla telegráfica puesto que utiliza frases cortas, sin género, número ni conectores. Al final de la misma el infante domina bastante bien la gramática. Son capaces de entender y seguir órdenes.
- Cuarta fase: entre los 4 y 6 años. Aumenta muchísimo el vocabulario desde 3.000 hasta unas 5.000 – 20.000 palabras. Las frases se hacen más largas y aparecen conectores adverbiales. En esta fase se afianza el dominio de la gramática y ya tiene interiorizada la gramática de la lengua.



En el Anexo II se mostrará una tabla más detallada sobre los logros del lenguaje durante los primeros años de vida.

#### **3.2.4. DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL**

El desarrollo social hace referencia al proceso que sigue el niño para ir construyendo su personalidad, su autoconcepto (ser capaz de hacer descripciones sobre sí mismo). Estos términos a su vez están relacionados con la autoestima, la confianza en sí mismo, la seguridad. Para avanzar en este proceso hace falta que el sujeto interactúe con las personas y el medio que le rodean.

A través de esta interacción, desde los primeros días de su vida, el niño va descubriendo que hay otras personas aparte de él. Las relaciones que establezca con estas personas dependerán del primer vínculo de apego que se haya establecido (Bowlby), este va a ser fundamental a la hora de entablar relaciones con las personas. Es decir, el apego forma parte del proceso de desarrollo social.

Por tanto, la familia es el primer agente socializador del niño, aunque en realidad todas las personas que lo rodean ejercen esta función. Además, la familia condicionará el desarrollo social del niño dependiendo de qué estilo de crianza utilicen con él: autoritario, permisivo o disciplinado/autoritativo.

El niño también es un agente activo de su desarrollo social puesto que depende de cómo responda a los diferentes encuentros sociales. Así irá forjando su desarrollo. Además, el comportamiento que tenga hacia los demás influirá en su evolución al igual que el que los demás tengan con él.

Relacionado con los distintos agentes de socialización encontramos la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, en ella se explica cómo los niños aprenden las conductas a través de la imitación de modelos. Ven conductas que son buenas o que les interesan, aunque no conozcan al modelo, y las aprenden e imitan.

Cabe mencionar que este desarrollo se verá condicionado por el/los estilos de crianza que utilicen los padres con los/as niños/as.

### **4. PARTE EMPÍRICA**

En este apartado se expondrá el proceso seguido para el desarrollo de la investigación que consta de tres fases: diseño, desarrollo y resultados.

## 4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Al planificar la investigación se pone de manifiesto la conveniencia de formular una serie de objetivos que podrán conseguirse a través de la aplicación de un tipo de estudio y de unas estrategias a utilizar como son los métodos, materiales y los recursos.

### 4.1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando la función reflexiva del maestro como un pilar fundamental para el buen desarrollo de la práctica docente y, sabiendo que a través de ella se pueden introducir cambios y mejoras en la educación, me formulo<sup>1</sup> la siguiente pregunta: **¿en qué aspectos de mi práctica docente debería incidir para desarrollarla de forma más adecuada?**

A partir de este interrogante se formulan una serie de objetivos para desarrollar esta investigación:

#### **Objetivo general:**

- Avanzar en el perfeccionamiento de mi práctica docente.

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar los aspectos a mejorar de mi práctica.
- Señalar las estrategias a desarrollar.
- Comprobar el funcionamiento de las estrategias aplicadas en el aula.
- Obtener información relevante que permita mejorar mi práctica.

### 4.1.2. TIPO DE ESTUDIO: METODOLOGÍA CUALITATIVA

La investigación que se ha utilizado para llevar a cabo este estudio ha sido la investigación cualitativa, que según Tójar Hurtado (2010) se define como una metodología interdisciplinar que se centra en indagar y reflexionar sobre determinadas situaciones o realidades sociales teniendo como objetivo mejorar dicha situación o realidad.

La metodología de investigación-acción es una de las opciones de metodología cualitativa que existen. En este apartado se expondrán algunas características y elementos de la investigación-acción.

---

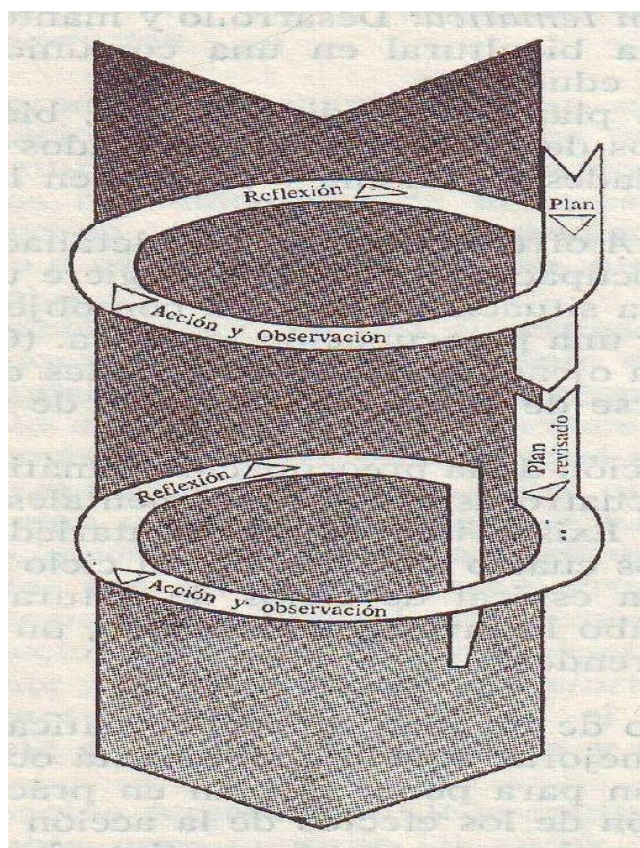
<sup>1</sup> Se utiliza la primera persona del singular puesto que el trabajo realizado trata sobre la observación de mi propia práctica docente.

#### 4.1.2.1. Historia y delimitación conceptual

El término investigación-acción fue acuñado en la década de los 60, en el Reino Unido, por Kurt Lewin, un psicólogo social que fue el creador de la teoría del “campo psicológico”.

Lewin explicó “la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción” (Kemmis y McTaggart, 1988: 12).

**Figura 3 Proceso de la investigación-acción en espiral**



Fuente: Kemmis y McTaggart, 1988: 16

Con posterioridad otros autores han trabajado con este mismo concepto, pero aquí solo se recoge la definición de Sandín Esteban (2010: 536) sobre las pautas que hay que seguir para actuar en el proceso de investigación-acción educativa:

La investigación-acción significa planificar y actuar con una actitud intencionalmente indagadora. La acción supone un análisis activo persistente, cuidadoso y crítico de un aspecto de la práctica docente que se ha identificado como preocupación temática del estudio. Subyace a ella una lógica exploratoria sobre el sentido y pertinencia de la propia práctica, a partir de una observación y reflexión más cuidadosa, sistemática,

rigurosa, consciente y sostenida a lo largo de todo el proceso de investigación de lo que suele hacerse en la práctica habitual.

Es importante incidir en que el requisito previo fundamental antes del inicio del proceso de investigación-acción es la necesidad de innovar, de querer ser mejor, de querer realizar cambios en la práctica educativa. Una vez que se da esta condición, el proceso de investigación-acción se podrá llevar a cabo, pero para ello es necesario tener un objetivo principal, que en palabras de Elliott (1993) es la mejora de la práctica. Por lo tanto, el requisito y el objetivo persiguen el mismo: el progreso, la evolución de las situaciones educativas.

#### *4.1.2.2. Características de la investigación-acción*

El principal elemento característico del proceso de investigación-acción en el cual los autores Kemmis y McTaggart (1988), Elliott (2000) y Sandín Esteban (2010) coinciden es en seguir los pasos que dejó marcados K. Lewin con respecto a este proceso en espiral. Estos son: planificar, actuar, observar, reflexionar y volver a la planificación, pero esta vez reformulada.

A continuación se mostrarán otros elementos característicos expuestos, sobre todo, por Sandín Esteban (2010) ya que están más relacionados con la investigación-acción en educación que los mencionados por Kemmis y McTaggart (1988) y Elliott (2000). Esto no quiere decir que los puntos que seguidamente se mencionarán no los compartan, sino que estarán más enfocados en la visión que tiene el primer autor que se ha citado en este párrafo.

Así pues, Kemmis y McTaggart (1988) corroboran con Sandín Esteban (2010) que en el proceso de investigación-acción lo que se busca es el cambio y, por tanto, el progreso de un contexto escolar. Para ello, como bien afirma Elliott (2010), se basa en problemas reales que se viven en las aulas, como puede ser querer buscar el motivo por el que se producen en una clase comportamientos disruptivos.

Partiendo del ejemplo expuesto, parece que solo se analizan las situaciones y acciones educativas por parte de los discentes, pero esto no es así, también se analiza el trabajo que realizan los docentes.

Integra tanto la teoría como la práctica y, por tanto, implica que las hipótesis sean comprobadas. Con ello lo que pretende comprender a fondo es la situación o las situaciones que no funcionan correctamente en el aula y que se quieren cambiar. De este

modo no se aísla a los niños de las circunstancias sino que la situación está contextualizada y, consecuentemente, son partícipes del proceso de investigación-acción.

Todo este proceso lo que implica es la realización de una reflexión exhaustiva acerca de lo que se está haciendo y viviendo. Por ello es necesario que las cuestiones que se están tratando o vayan a ser tratadas se expliquen en profundidad para que esto pueda llevar a la comprensión de lo que está pasando o de lo que se quiere mejorar. Así pues, el problema o problemas se conocen desde los puntos de vista de las personas involucradas en el proceso de investigación-acción, que en este caso son el alumnado, el profesorado, etc.

Otro elemento característico de la investigación-acción en el que coinciden los tres autores, Sandín Esteban (2010), Elliott (2000) y Kemmis y McTaggart (1988), es en la recogida de información, datos y resultados que se desprenden al ir aplicando las hipótesis en el contexto escolar. Además, toda esta información debe estar a disposición de las personas que participan en dicho proceso.

#### *4.1.2.3. Pasos a seguir en la investigación-acción*

A través de la observación de la realidad en la que se está inmerso se pueden descubrir situaciones o acciones que se pueden mejorar en la práctica educativa. Al estar basado en la observación es un método sencillo de aplicar y compatible con la marcha de la clase. En palabras de Elliott (2000: 96) “la investigación-acción se centra en los aspectos problemáticos de la práctica”, y por tanto es el primer paso que hay que dar.

Esta metodología permite el descubrimiento de los errores o problemas que puede haber dentro del aula o la escuela. También muestra aquellos elementos que funcionan bien. Se analizan las acciones tanto de los docentes como de los discentes, así como las diferentes situaciones que se pueden encontrar en un centro o en una clase.

Está claro que para descubrir los problemas o las cosas que se pueden mejorar es necesario además de tener una buena formación, leer, dialogar y sobre todo reflexionar sobre lo que se va viviendo en la escuela. Así, a través de estos elementos, se podrá actuar sobre las situaciones problemáticas para tratar de cambiarlas y mejorarlas. Como afirma Schön (1988: 142) el “interés principal está en el cambio de la situación”. Una vez se ha descubierto el contexto que se quiere mejorar hay que marcarse un objetivo u

objetivos a conseguir. Con esto ya estaría completada la primera fase del proceso de investigación-acción.

A través de los objetivos marcados se formularán hipótesis que tendrán que ser comprobadas en la escuela y en el aula mediante diferentes estrategias y modelos de solución. Con esto habríamos cumplido con la segunda fase de esta metodología de investigación-acción.

La tercera fase de este procedimiento sería la puesta en marcha de las distintas estrategias que hemos formulado. Con ello descubriríamos si las medidas tomadas han funcionado o no en la práctica.

Y, por último, quedaría la evaluación de la puesta en marcha de las diferentes estrategias para saber si la solución es o no válida. Esta evaluación se llevaría a cabo a través de la reflexión, en la cual se tendrían que conocer y explicar los motivos por los que una estrategia ha funcionado o no. Con la reflexión hecha se tomarán las medidas oportunas para saber si hay que replantear las hipótesis iniciales o si solo hay que establecer unas pequeñas modificaciones en ellas.

A modo de conclusión se puede afirmar que tal y como indican Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals Borda, Zamosc, Kemmis et al., (1992: 81) investigación-acción es el proceso que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica. Y así constantemente.

Es importante insistir en que para llevar a cabo este proceso hace falta que el sujeto que lo vaya a realizar esté motivado y tenga interés acerca de lo que va a investigar, dado que es un proceso que conlleva mucha autorreflexión y autocrítica. Además, requiere compromiso y esfuerzo por parte de la persona que lo va a desarrollar. Por eso, la implicación del sujeto tiene que ser del 100%.

El docente y su función educativa evolucionarán a través de procesos continuos de transformación en los que él desempeñará el rol de investigador y evaluador de las situaciones educativas de enseñanza-aprendizaje.

Este método (la investigación-acción) llevará al perfeccionamiento y a la mejora de la práctica educativa.

### **4.1.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE EVIDENCIAS**

La utilidad de un instrumento para la recogida de evidencias radica en que permite la recopilación de las distintas acciones, hechos que se llevan a cabo en el aula, sirve para llevar un registro acumulativo. Esta técnica puede ser utilizada por el docente o por otra persona.

Existe gran variedad de instrumentos: observación, encuestas, cuestionario, entrevista, escalas de actitud, test, pruebas escritas u orales, diario, conversaciones, técnicas audiovisuales, juego, producciones, autoevaluación, informes, análisis de documentos, etc. A continuación se hará referencia a aquellos utilizados en el desarrollo del presente trabajo.

#### **4.1.3.1. Observación**

Una de las técnicas más utilizadas en Educación Infantil para la recogida de evidencias es la observación. Este ha sido el instrumento principal que se ha utilizado para llevar a cabo el presente estudio. Todas las demás técnicas de registro que se van a mostrar en este apartado están supeditadas a la observación.

En este caso, se utiliza la observación como una técnica para la recogida de datos y, como mencionan Buendía Eisman y Berrocal de Luna (2010: 131) es un procedimiento que pretende mirar y reconocer la realidad que se está observando para comprenderla. Para eso hay que recoger todos las evidencias a través de un registro “objetivo, sistemático y específico” de los comportamientos observados en un contexto determinado, que en este caso sería el aula. Estos datos posteriormente se someterían a un estudio exhaustivo para sacar los resultados que se han obtenido después de haber utilizado la observación como técnica de recogida de evidencias.

Para que resulte más fácil la observación hay delimitar cuál va a ser el objeto de estudio, es decir, qué es lo que se va a observar. Para ello hay que proponer una serie de criterios o puntos en los que fijarse para llevar a cabo la observación.

##### **4.1.3.1.1. Instrumentos**

A continuación se mencionarán los instrumentos que se han utilizado para llevar a cabo la recogida de evidencias.

##### **Diario**

Se utiliza para anotar una serie de informaciones referentes a situaciones educativas generales o específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como

sus comportamientos, sus relaciones sociales, sus producciones, su forma de expresarse... Siguiendo con esta idea J. Elliott (1993: 96), indica que también pueden aparecer las reflexiones que hace el docente acerca de las actividades realizadas así como sus observaciones, emociones, sentimientos, dudas y conversaciones con otros profesores acerca de las situaciones educativas que va viviendo día a día.

Este registro, además, permite echar la vista atrás para comprobar si se han producido avances en el desarrollo de la práctica o, si por el contrario, se sigue con las mismas preocupaciones con las que se empezó.

En este caso el diario realizado durante el Prácticum II sintetiza todos los aprendizajes relevantes que se han conseguido durante los años de formación inicial. Se recoge en el Anexo III.

### **Conversaciones**

Es una fórmula para hablar y escuchar a distintas personas del ámbito de la educación. En este caso las conversaciones se han mantenido con los distintos profesores-tutores de las aulas en las que se han realizado las prácticas así como las compañeras de prácticas que he tenido.

Estas conversaciones han permitido obtener información, opiniones, errores, dudas acerca de las distintas situaciones educativas que se daban en el colegio y en mi trabajo.

### **Análisis de documentos**

Según Elliott (1993: 97) “los documentos pueden facilitar información importante sobre cuestiones o problemas sometidos a investigación”. Algunos de estos documentos utilizados son las programaciones del docente y las producciones de los discentes.

### **Técnicas audiovisuales**

Procedimientos para la recogida de información:

- **Fotografías**: permiten obtener datos acerca de una actividad que se esté realizando como los agrupamientos que se producen durante el juego simbólico, la organización durante el momento de trabajo, etc.
- **Vídeos**: se utilizan para observar situaciones educativas cuantas veces sea necesario acerca de las conductas que muestran los alumnos en el aula, sus intercambios lingüísticos, la forma que tiene el docente de dirigirse a sus



estudiantes, las conversaciones que se han mantenido con las maestras-tutoras y las compañeras de prácticas. Se han utilizado un total de 4 vídeos.

### **Autoevaluación**

Consiste en la reflexión y el discernimiento acerca de todo el trabajo realizado. Una autoevaluación fue llevada a cabo durante el Prácticum I y sus contenidos se siguieron reflejando en el último diario realizado que se incluye en el Anexo III.

#### **4.1.3.1.2. Agentes**

A continuación se mencionarán los agentes que han intervenido para llevar a cabo la recogida de evidencias.

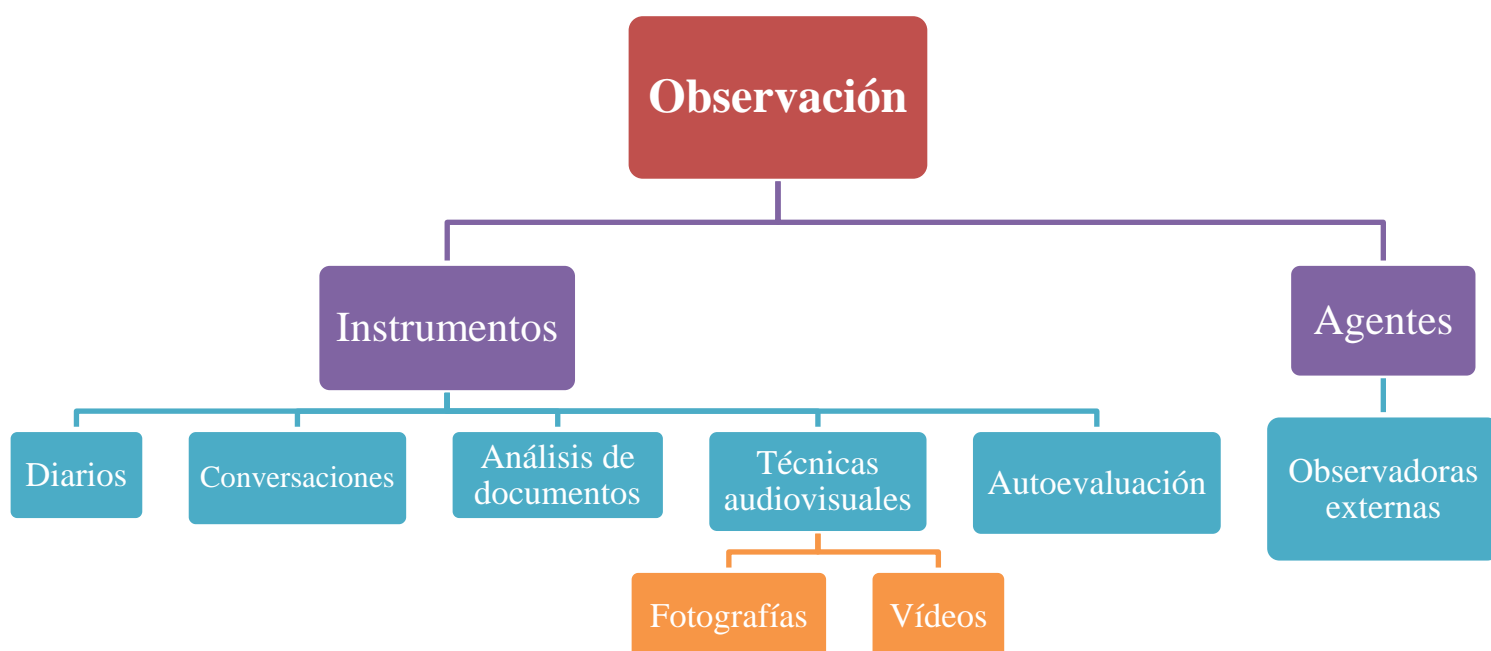
### **Observadoras externas**

Aquella persona que recoge información acerca del trabajo del profesor.

En este estudio gracias al Proyecto Europeo ACTTEA con nº de referencia 526318-LLP-2012-1-EE-COMENIUS-CMP orientado hacia el perfeccionamiento de la Formación del Profesorado, he tenido la suerte de contar con dos observadoras externas: la profesora-tutora de prácticas del colegio una compañera con la que realicé las prácticas en dicho centro. Estas observaciones se llevaron a cabo durante el primer año de prácticas.

A continuación, se mostrará una imagen en la que aparecen los instrumentos y agentes que se han utilizado para llevar a cabo la recogida de evidencias.

**Figura 4 Instrumentos para la recogida de evidencias**



## **4.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

En esta fase se mencionan la población estudiada, el acceso al campo y la forma utilizada para la recogida de datos. Seguidamente, en la fase analítica, se recoge el modo en que se han tratado los datos y las decisiones que se han tomado sobre los criterios establecidos para ordenarlos de una manera adecuada y comprensible.

### **4.2.1. TRABAJO DE CAMPO**

Se describe la población investigada, el acceso al campo y el proceso seguido para recoger los datos, en definitiva, los pasos previos a la fase analítica.

#### ***4.2.1.1. Población***

Para realizar esta investigación se ha llevado a cabo un proceso de auto-observación y auto-reflexión, es decir, se ha estudiado y discernido sobre el trabajo que he ido desarrollando durante los meses que he estado en las prácticas, tanto durante el 3<sup>er</sup> curso como el 4<sup>o</sup> curso de la carrera.

#### ***4.2.1.2. Acceso al campo***

A pesar de que la investigación que he llevado a cabo ha sido acerca de mi trabajo, ha resultado fundamental acceder e intervenir en los grupos-clases donde he realizado las prácticas para poder desarrollar y comprobar las estrategias que he puesto en marcha para descubrir la evolución del trabajo que he ido haciendo.

#### ***4.2.1.3. Recogida de datos***

La recogida de evidencias fue realizada del 28 de abril al 14 de junio, y del 9 de febrero al 17 de abril del 2015. Para ello se utilizaron distintos instrumentos de recogida de información como son la observación, el diario, las conversaciones, el análisis de documentos, las técnicas audiovisuales, la autoevaluación y los observadores externos.

### **4.2.2. FASE ANALÍTICA**

En la fase analítica se aborda el tratamiento y la organización de los datos que se han ido obteniendo de manera que resulten manejables y comprensibles para poder extraer los resultados y sacar las conclusiones pertinentes.

#### *4.2.2.1. Tratamiento de los datos*

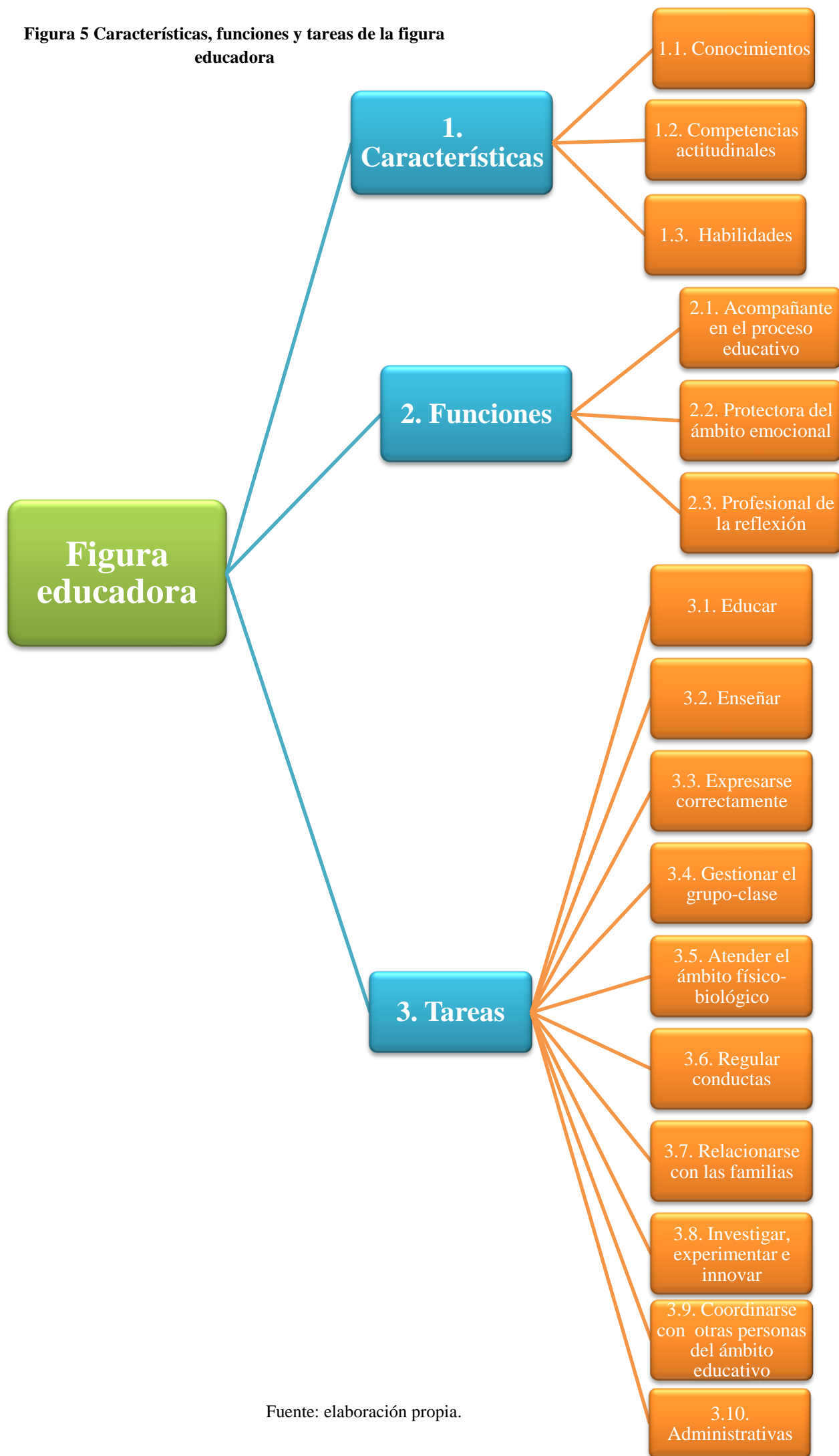
Cuando ya se han recogido todos los datos, se procede a la fase de reducción y, por tanto, de simplificación de los mismos con el fin de hacer que la información obtenida sea más manejable y accesible.

A través de este procedimiento se ha conseguido ordenar los datos para que la información obtenida se presente de una manera clara y ordenada.

#### *4.2.2.2. Criterios para agrupar los datos*

Se han organizado los datos para que la extracción de conclusiones resulte más fácil. Así pues, la reducción que se ha llevado a cabo para agrupar los datos ha consistido en organizarlo en categorías: características, funciones y tareas de la figura educadora. Así se ha realizado un árbol de indización en el cual se muestran estos aspectos.

Figura 5 Características, funciones y tareas de la figura educadora



Fuente: elaboración propia.

### 4.3. RESULTADOS

La información obtenida se presenta de manera ordenada y comprensible.

Las características, los roles y las tareas de la figura educadora se muestran en una tabla comparativa entre el Prácticum I y el Prácticum II.

#### Características, funciones y tareas de la figura educadora

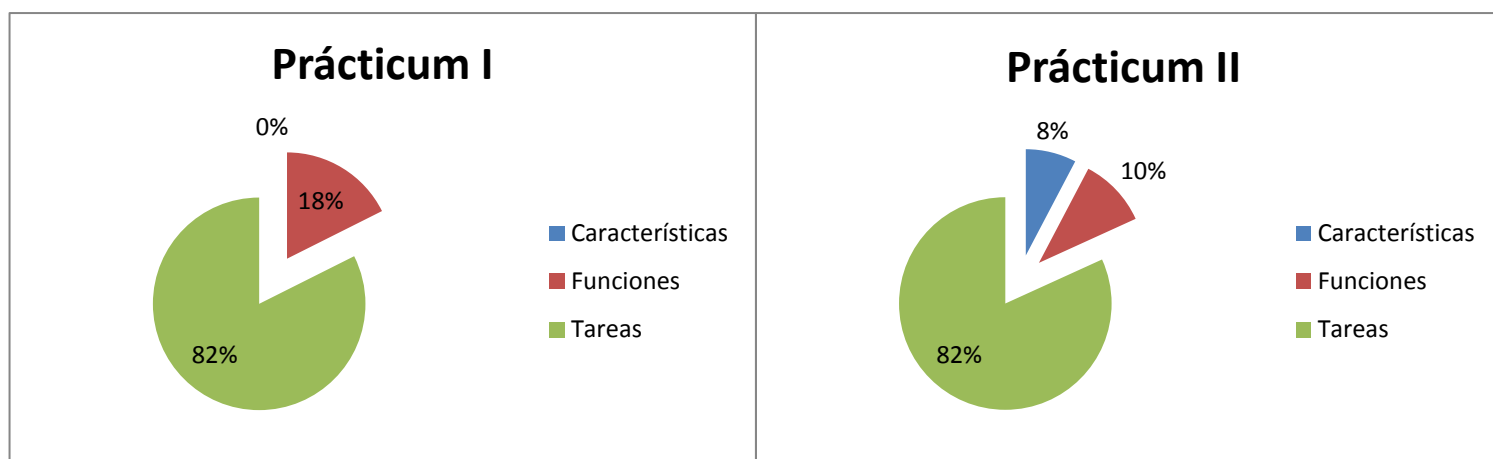
En el texto de interpretación de la tabla, la frecuencia se obtiene del número de unidades textuales (u.t.) que se han contabilizado de cada tema que se va a exponer en el apartado de resultados. Estas unidades textuales pertenecen al diario que se ha llevado a cabo durante el Prácticum II, el cual se encuentra en el Anexo III.

Tabla 3 Características, funciones y tareas de la figura educadora

Figura educadora	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Características	0	0%	46	7,7%
Roles	22	17,6%	63	10,5%
Tareas	103	82,4%	490	81,8%
<b>Total</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>	<b>599</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia.

Figura 6 Características, roles y tareas de la figura educadora



Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 y en la Figura 6 se observa que las características de la figura educadora ha sido el aspecto en el que menos se ha incidido durante la estancia en prácticas, obteniendo un 0% durante el Prácticum I y un 7,7% durante el Prácticum II.

Sí que se han contemplado, durante los años de prácticas, las funciones alcanzando un 17,6% durante las primeras prácticas y un 10,5% en las segundas.

Las tareas, tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II, han sido la categoría más destacada, ocupando un 82,4% en el Prácticum I y un 81,8% en el Prácticum II. Aunque el porcentaje sea similar, la frecuencia ha pasado de ser 101 unidades textuales a 490 unidades textuales. Este dato indica que apenas se pusieron estrategias durante el primer año de prácticas, sin embargo, durante el Prácticum II estas estrategias se revisaron, reformularon e incluso se propusieron más.

A lo largo de los resultados, cuando se hable de estrategias, medidas, tácticas o técnicas se referirá a los cambios que se han introducido en el aula para perfeccionar alguna de las características, funciones o tareas de la figura educadora que aquí se mencionan.

A continuación se presenta un análisis más detallado de cada una de las categorías consideradas para la figura educativa así como de sus subcategorías.

#### 4.3.1. RESULTADOS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS

Se van mostrar las frecuencias y porcentajes obtenidos al revisar la información recopilada con respecto a las características que conforman la figura educadora.

##### Categoría 1. Características de la figura educadora

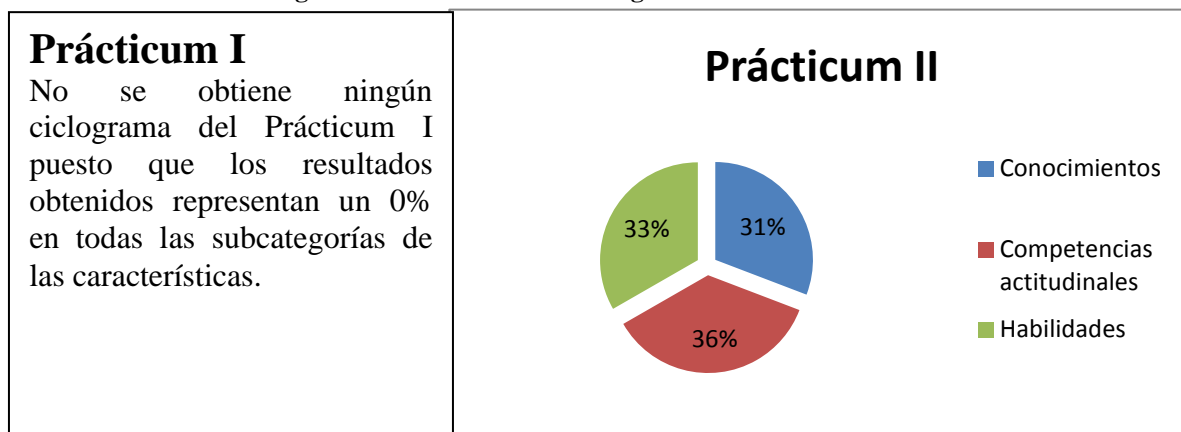
Comparando los contenidos del diario se obtiene la siguiente información:

Tabla 4 Características de la figura educadora

Características	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conocimientos	0	0%	12	30,8%
Competencias actitudinales	0	0%	14	35,9%
Habilidades	0	0%	13	33,3%
<b>Total</b>	0	0%	39	100%

Fuente: elaboración propia.

Figura 7 Características de la figura educadora



Fuente: elaboración propia.

Según la tabla comparativa entre el Prácticum I y el Prácticum II se puede observar claramente que este tema no se investigó, observó, ni se propuso ninguna estrategia a lo largo de las primeras prácticas. En cambio, en el tema de las características se mostró más preocupación en el Prácticum II y, aproximadamente, los conocimientos, las competencias y las habilidades obtuvieron frecuencias y porcentaje de estrategias de preocupación similar. Obteniendo los conocimientos un 30,8%, las competencias actitudinales un 35,9% y las habilidades un 33,3% con respecto del total.

Aunque es uno de los apartados principales de la figura educadora, ha obtenido el menor porcentaje de medidas que se han llevado a cabo obteniendo un 0% durante el Prácticum I y un 7,7% durante el Prácticum II.

#### 4.3.2. RESULTADOS SOBRE LAS FUNCIONES

Se presentan en una tabla las frecuencias y porcentajes que se han obtenido al revisar toda la información recopilada con respecto a las funciones que desempeña la figura educadora. Posteriormente en dos figuras comparativas con los resultados del Prácticum I y del Prácticum II, respectivamente, se aprecian de forma más intuitiva.

### Categoría 2. Funciones de la figura educadora

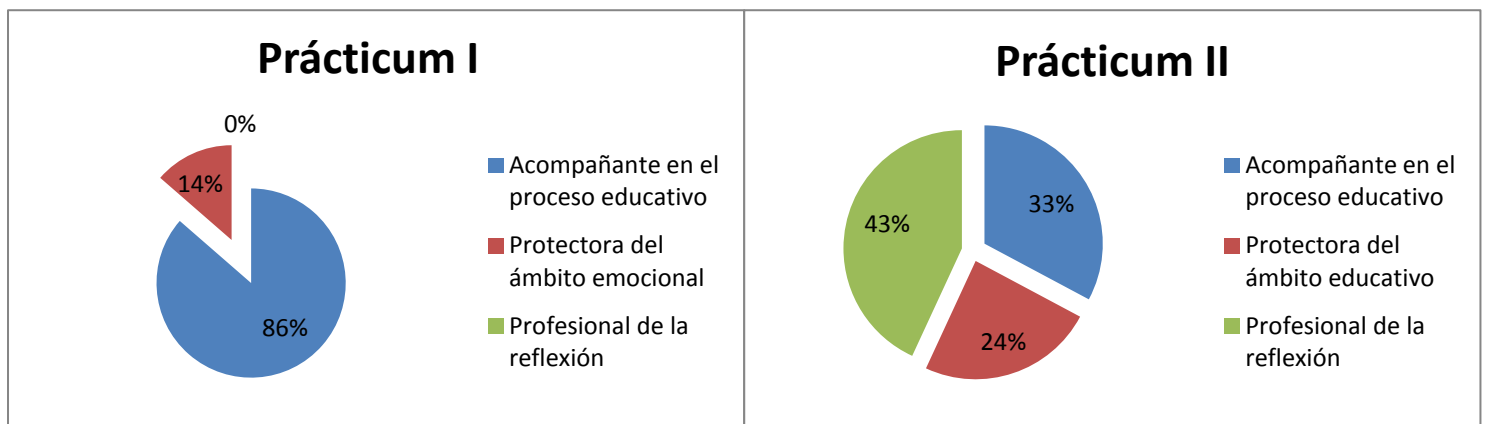
Los datos representados a través de la Tabla 5 exponen la información recogida acerca de las funciones de la figura educadora.

**Tabla 5 Funciones de la figura educadora**

Funciones	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Acompañante en el proceso educativo	19	86,4%	19	32,8%
Protectora del ámbito emocional	3	13,6%	14	24,1%
Profesional de la reflexión	0	0%	25	43,1%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia.

**Figura 8 Funciones de la figura educadora**



Fuente: elaboración propia.

Se observa, en la Tabla 5 que la función de acompañante en el proceso educativo ha obtenido, durante la estancia en prácticas, la misma frecuencia (19). Este dato refleja que las medidas propuestas durante el Prácticum I, fueron las mismas que las utilizadas durante el Prácticum II “sacar un tiempo para dedicarle individualmente a cada niño (u.t. 65-66) y “hablar a los discentes un su mismo nivel [altura]” (u.t. 68). Por consiguiente, estas estrategias marcadas han resultado exitosas cuando se han aplicado.

El rol de protectora del ámbito educativo (u.t. 72-89) se ha trabajado en ambos casos, esto demuestra que desde el primer momento fue importante establecer tácticas encaminadas a este rol, aunque al final los resultados demuestren que no se han



propuesto tantas medidas como se pensaba, solamente se han puesto 3 estrategias y ha obtenido un 24,1% del total durante el Prácticum II.

Por último, el papel reflexivo del educador ha sido el que más avance ha tenido. Ha pasado de ser el rol no tenido en cuenta a ser el más importante y en el que más se ha incidido a lo largo del Prácticum II.

Este avance lo que muestra es cuán importante ha sido este papel a lo largo de la estancia en las segundas prácticas, puesto que todo el trabajo que se está analizando y que se va a analizar en los puntos posteriores demuestra que se ha llevado a cabo un gran trabajo de reflexión.

#### **4.3.2. RESULTADOS SOBRE LAS TAREAS**

Se comienza mostrando en una tabla y en una figura datos generales sobre las tareas que desempeña la figura educadora para posteriormente pasar a comentar los resultados obtenidos en cada una de ellas.

#### **Categoría 3. Tareas de la figura educadora**

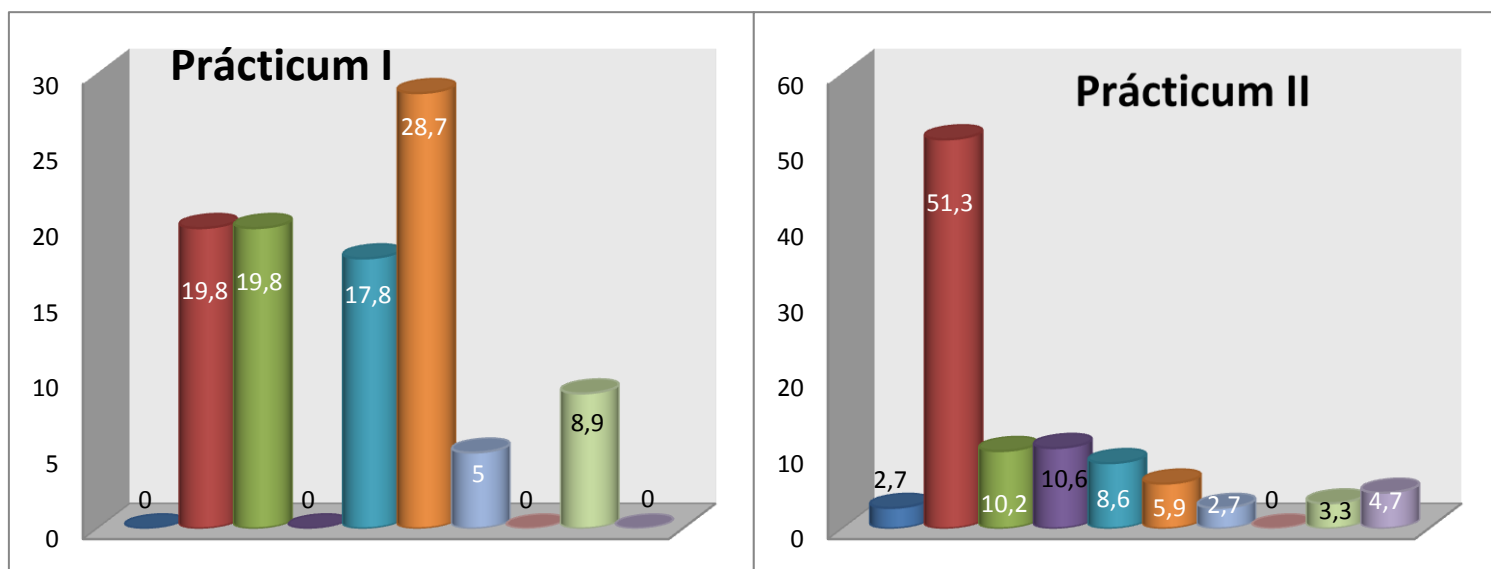
En el texto de interpretación de la tabla, la frecuencia que aquí aparece hace referencia a las unidades textuales (u.t.) que van desde el título hasta el final del punto tratado. Estas u.t. como bien se ha explicado antes, aparecen en el Anexo III.

Tabla 6 Tareas de la figura educadora

Tareas	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Educación	0	0%	13	2,7%
Enseñar	20	19,8%	251	51,3%
Expresarse correctamente	20	19,8%	50	10,2%
Gestionar el grupo-clase	0	0%	52	10,6%
Atender el ámbito físico-biológico	18	17,8%	42	8,6%
Regular conductas	29	28,7%	29	5,9%
Relacionarse con las familias	5	5%	13	2,7%
Investigar, experimentar e innovar	0	0%	0	0%
Coordinarse con otras personas del ámbito educativo	9	8,9%	16	3,3%
Administrativas	0	0%	23	4,7%
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>	<b>489</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia.

Figura 9 Tareas de la figura educadora



- Educar
- Enseñar
- Expresarse correctamente
- Gestionar el grupo-clase
- Atender el ámbito físico-biológico
- Regular conductas
- Relacionarse con las familias
- Investigar, experimentar e innovar
- Coordinarse con otras personas del ámbito educativo
- Administrativas

Fuente: elaboración propia

A continuación se pasarán a comentar los resultados obtenidos de las distintas tareas que realiza la figura educadora.

### Subcategoría 3.1. Educar

Los datos representados a través de la Tabla 7 exponen la información recogida acerca de las diferentes categorías en las que se subdivide esta tarea de educar:

Tabla 7 Tarea de la figura educadora: educar

Educar	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Educación en valores	0	0%	7	100%
Educación vial	0	0%	0	0%
Educación para la salud	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	0	0%	7	100%

Fuente: elaboración propia.

Se observa que durante el Prácticum I no se propuso ningún tipo de medida para abordar estos temas y durante el Prácticum II solamente se trató el tema de la educación en valores.

A la vista de estos resultados parece un poco extraño que siendo tan importantes estos temas en Educación Infantil, solo representen un 2,7% del total, por lo que se deduce que estas estrategias tomadas no han sido suficientes, puesto que “han estado presentes de manera inconsciente”, formando parte del currículum oculto (u.t. 119-120).

Por las palabras que se han transcrito, lo que se comprueba es que para trabajar estos temas y proponer tácticas a seguir hay que considerarlos puntos fuertes a trabajar en el aula.

### Subcategoría 3.2. Enseñar

Se exponen los diferentes resultados obtenidos de la tarea enseñar que ha sido, con gran diferencia, la tarea en la que más se ha incidido durante el Prácticum II, pasando de tener un 19,4% en el Prácticum I a tener un 51,3% en el Prácticum II.

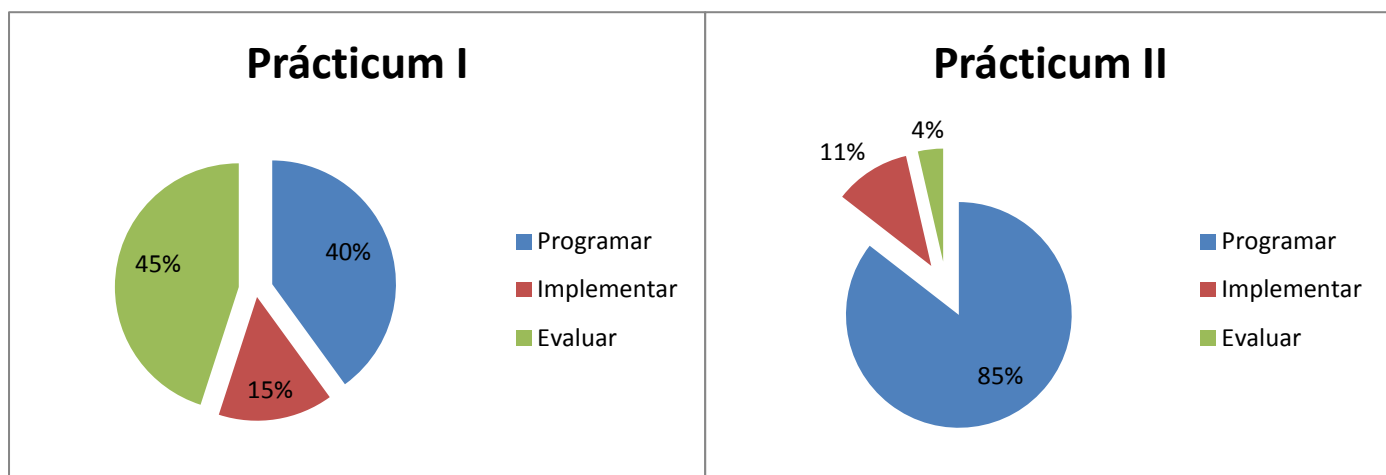
Para apreciar estos datos primero se muestran la Tabla 8 y la Figura 10 en la que se ve de manera inmediata la evolución que se ha producido dentro de la tarea enseñar con respecto a sus categorías.

**Tabla 8 Tarea de la figura educadora: enseñar**

Enseñar	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Programar	8	40%	212	85,5%
Implementar	3	15%	27	10,9%
Evaluar	9	45%	9	3,6%
<b>Total</b>	20	100%	248	100%

Fuente: elaboración propia.

**Figura 10 Tareas de la figura educadora: enseñar**



Fuente: elaboración propia.

Así pues, se observa que durante el Prácticum I programar (40%) y evaluar (45%) eran las tareas de enseñanza que más preocupaban sumando en total un 85% y, durante el Prácticum II la programación pasó a obtener un 85,5%, indicando que este apartado ha sido el que más ha preocupado para mejorar la práctica docente.

Teniendo en cuenta que la subcategoría de programar tiene a su vez varias subcategorías se pasará primero a comentar los datos obtenidos en la implementación y en la evaluación.

De los tres apartados que conforman la tarea de enseñar, la subcategoría implementar ha sido en la que menos se ha incidido obteniendo un 15% durante el Prácticum I y un 10,9% en el Prácticum II.

Esto se debe a que las actividades son realizadas por los niños y, por consiguiente, una de las estrategias a seguir es “elogiar, alabar y premiar” el trabajo bien hecho de los

alumnos (u.t. 347). El resto de medidas utilizadas están encaminadas a motivar el trabajo cuando los estudiantes no tenían ganas de hacerlo (u.t. 344- 370).

Los resultados de la evaluación muestran que la frecuencia obtenida durante los dos años de prácticas es la misma (9). Esto quiere decir que en el Prácticum I se acertó con la estrategia adecuada, “observar y conocer mejor las características individuales de los niños” (u.t. 376-377), y esta se ha usado durante el Prácticum II. Por eso, la evaluación ha pasado de tener un 45% a un 3,6% del total de la tarea de enseñar. Esto es debido a que en el Prácticum II han aumentado las estrategias propuestas tanto en la programación como la implementación y en la evaluación no se han llevado a cabo más estrategias.

### Subcategoría 3.2.1. Programar

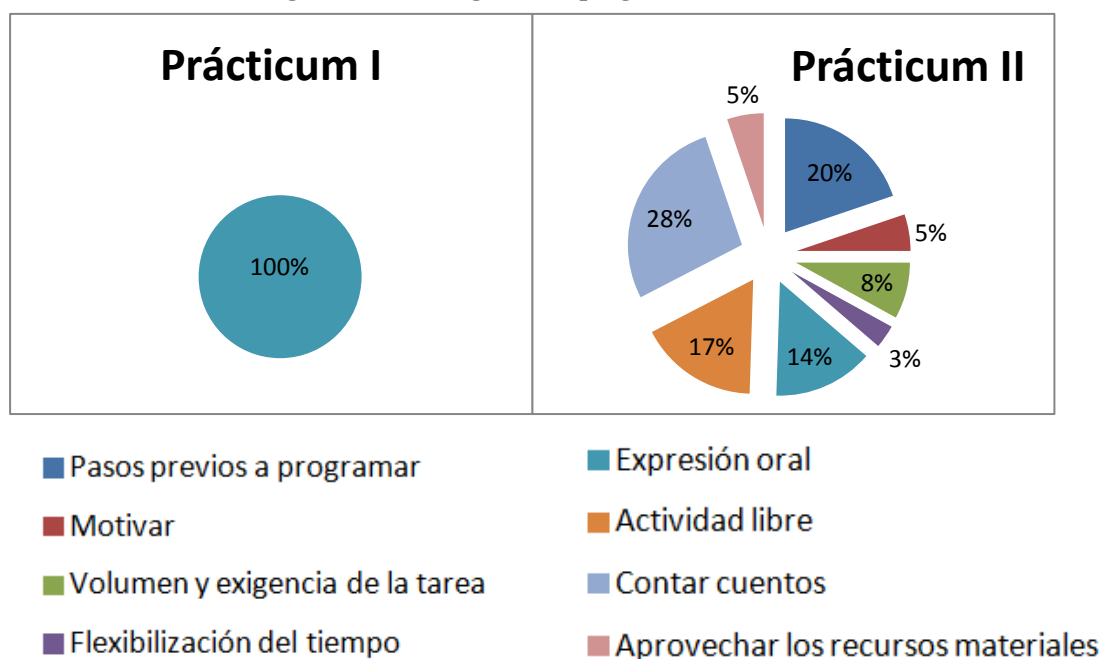
Volviendo a la programación se presentará la Tabla 9 y la Figura 11 que muestran los resultados conseguidos en los diferentes apartados en los que se divide la programación.

**Tabla 9 Enseñar: programar**

Programar	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Pasos previos a programar	0	0%	42	19,8%
Motivar	0	0%	11	5,2%
Volumen y exigencia de la tarea	0	0%	17	8%
Flexibilización del tiempo	0	0%	7	3,3%
Expresión oral	8	100%	30	14,2%
Actividad libre	0	0%	36	16,9%
Contar cuentos	0	0%	58	27,4%
Aprovechar los recursos materiales	0	0%	11	5,2%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>212</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia

Figura 11 Subcategorías de programar



Fuente: elaboración propia.

Durante el Prácticum I solamente se propusieron y se llevaron a cabo estrategias para la expresión oral que fueron “fomentar el lenguaje” (u.t. 215) y “ofrecerles un buen modelo de lenguaje” (u.t. 217). Y a lo largo del Prácticum II se propusieron y ejecutaron otras dos más (u.t. 223-238).

Los apartados en los que menos se ha investigado durante el Prácticum II han sido la motivación (5,2%), el volumen y la exigencia de la tarea (8%), la flexibilización del tiempo (3,3%) y el aprovechamiento de los recursos materiales (5,2%), sumando entre todos un 21,7% .

Esto se debe a dos factores: o bien que las estrategias propuestas fueron las adecuadas y se llevaron a cabo de la manera correcta (motivar u.t.174-184 y volumen y exigencia de la tarea 185-201) o bien porque se formularon estrategias pero no se acertó en ejecutarlas (u.t. flexibilización del tiempo 202-208 y aprovechamiento de los recursos materiales 333-343).

Por el contrario, los aspectos que más han preocupado a la hora de programar han sido: los pasos previos a la programación (19,8%), la expresión oral (de los alumnos con un 14,2%), la actividad libre (16,9%) y contar cuentos (27,4%), sumando entre todos un 78,3% del total.

El porcentaje de los pasos previos a la realización de la programación es elevado 19,8%, puesto que había muchos aspectos a mejorar, concretamente 5. El primero de ellos fue “marcar objetivos generales y específicos a la hora de realizar cualquier motivación o actividad” (u.t. 140-141). El segundo fue “para cada objetivo u objetivos marcados diseñar una ficha o propuesta específica” (u.t. 143-144), así se comprobaría si los objetivos propuestos se habían cumplido. El tercer aspecto a mejorar fue “especificar lo que se iba a hacer durante cada hora del día y de la semana” (u.t. 152-153), es decir, concretar los temas a tratar durante la semana. La penúltima estrategia utilizada fue “ser capaz de ver todos los escenarios posibles a la hora de plantear una actividad” (u.t. 156-157). Y la última fue “preparar más actividades a lo largo del día” (u.t. 169), así siempre habría alguna actividad para realizar. Todas estas medidas expuestas aparecen en las u.t. 132-173. Estas fueron estrategias decisivas para desarrollar correctamente todo el trabajo posterior a este apartado.

El resultado que se muestra con respecto al tema de la actividad libre refleja la estrategia de “dejar de intervenir” (u.t. 249-250 y 267-269) tanto en el juego simbólico como en el recreo.

Y, por último, la actividad de contar cuentos lo que expone es que durante las primeras prácticas “apenas había contado cuentos en clase” (u.t. 282) y que a partir de la primera estrategia propuesta “utilizar más el recurso del cuento” (u.t. 284) se desarrollaron todas las demás que aparecen de la u.t. 275 a la 332. Por eso en los resultados aparece como el aspecto en el que más medidas se han propuesto dentro de la programación.

### Subcategoría 3.3. Expresarse correctamente

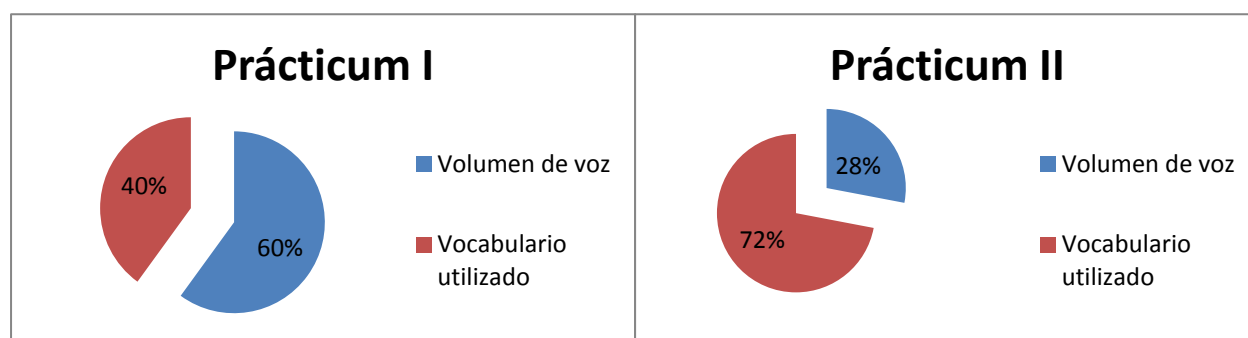
Se muestran los siguientes resultados respecto a la correcta expresión docente:

Tabla 10 Tarea de la figura educadora: expresarse correctamente

Expresarse correctamente	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Volumen de voz	12	60%	12	28%
Vocabulario utilizado	8	40%	31	72%
<b>Total</b>	20	100%	43	100%

Fuente: elaboración propia.

**Figura 12 Tarea de la figura educadora: expresarse correctamente**



Fuente: elaboración propia.

Se puede apreciar que desde el principio de las prácticas los temas del volumen de voz y del vocabulario utilizado para dirigirse hacia los alumnos han preocupado, aunque en el cómputo total de las tareas solo ocupen un 10,2%.

Se comprueba que la estrategia que se ha utilizado en referencia al volumen de voz, tiene la misma frecuencia durante los dos años de prácticas. El porcentaje varía, puesto que se optó por proponer y ejecutar más medidas con respecto al vocabulario utilizado. Esta táctica fue “utilizar un volumen de voz medio” (u.t. 390).

Con respecto al vocabulario, a la primera técnica propuesta durante el prácticum I se le añadieron otras en las segundas prácticas como “reducir el uso de la palabra ‘no’ ” (u.t. 413) y “formular las normas de forma positiva” (u.t. 419-420).

Con estas medidas se fue mejorando la expresión y, como se comprueba en las u.t. 380-429, su aplicación en el aula ha dado buenos resultados.

### Subcategoría 3.4. Gestionar el grupo-clase

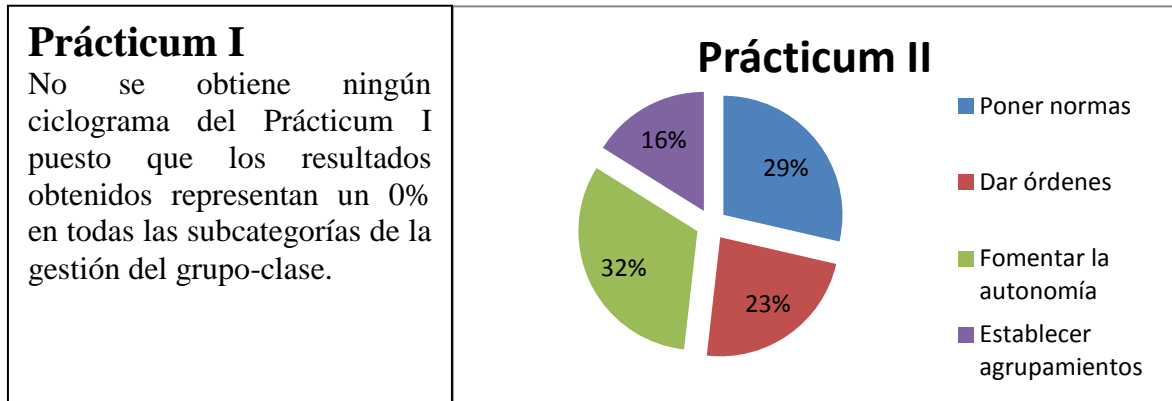
Los resultados obtenidos con respecto a la gestión del grupo-clase son los siguientes:

**Tabla 11 Tarea de la figura educadora: gestionar el grupo-clase**

Gestionar el grupo-clase	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Poner normas	0	0%	16	28,6%
Dar órdenes	0	0%	13	23,2%
Fomentar la autonomía	0	0%	18	32,1%
Establecer agrupamientos	0	0%	9	16,1%
<b>Total</b>	0	0%	56	100%



Figura 13 Tarea de la figura educadora: gestionar el grupo-clase



Fuente: elaboración propia.

Estos datos muestran que con un 10,6% la tarea de gestionar el grupo-clase es la segunda tarea que más se ha contemplado después de la de enseñar durante el Prácticum II, porque como se puede comprobar en la Tabla 10 y en la Figura 8 a lo largo del Prácticum I no se llevaron a cabo estrategias en relación con esta tarea.

Los diversos apartados en los que se descompone nos enseñan que se ha prestado especial atención a poner normas (28,6%), dar órdenes (23,2%) y fomentar la autonomía (32,1%) sumando en total un 83,9% sobre la tarea de gestión del grupo-clase. Las medidas propuestas y sus resultados se encuentran expuestos en las u.t. 433-472.

En los agrupamientos, como se puede comprobar, no se ha incidido mucho, y como se muestra en las u.t. 473-481, las estrategias propuestas “variarlos y modificarlos” (u.t. 474) y “marcarse un calendario” (u.t. 478) no funcionaron.

### Subcategoría 3.5. Atender el ámbito físico-biológico

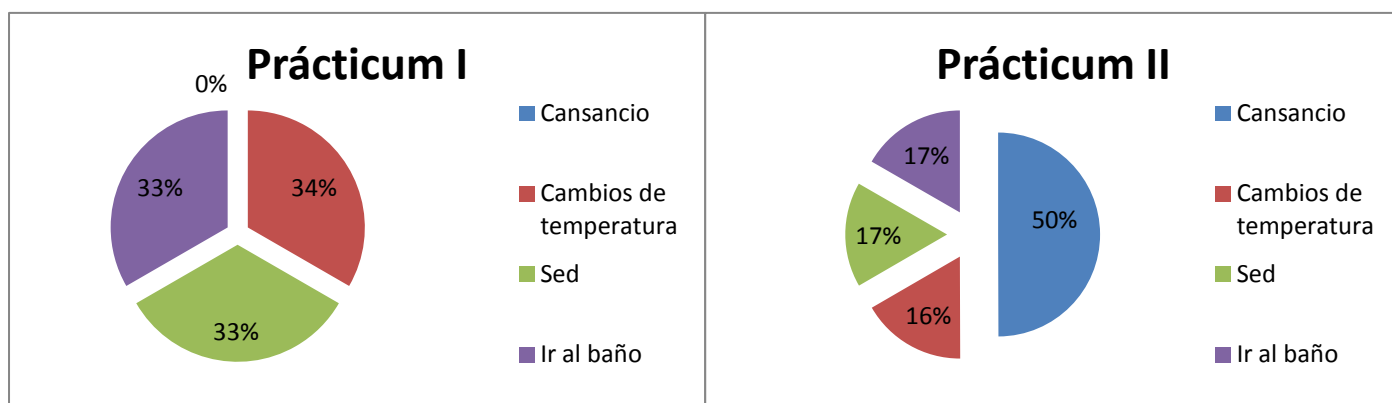
Los ámbitos trabajados con respecto a la tarea de atender el ámbito físico-biológico son los siguientes:

**Tabla 12 Tarea de la figura educadora: atender el ámbito físico-biológico**

Atender el ámbito físico-biológico	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Cansancio	0	0%	18	50%
Cambios de temperatura	6	33,3%	6	16,7%
Sed	6	33,3%	6	16,7%
Ir al baño	6	33,3%	6	16,7%
<b>Total</b>	18	100%	36	100%

Fuente: elaboración propia.

**Figura 14 Tarea de la figura educadora: atender el ámbito físico-biológico**



Fuente: elaboración propia.

Los datos obtenidos durante el Prácticum I con respecto a abrigarse según la temperatura, a beber agua cuando tenían sed y a ir al baño son los mismos que para el Prácticum II. Lo que muestra que las estrategias aplicadas a lo largo del Prácticum I fueron las adecuadas y se siguieron aplicando durante el Prácticum II. La medida tomada con respecto al cambio de temperatura fue “comprobar el tiempo que hacía fuera” (u.t. 507) para así tomar una decisión con respecto a abrigarse. La técnica seguida para tratar la sed fue “darles agua cuando lo pidieran” (u.t. 513), eso sí, siempre que lo pidieran después del recreo o psicomotricidad (u.t. 510- 515). Con respecto a la norma de ir al baño la táctica tomada fue “dejarles ir cuando me lo pedían, a no ser que todos lo pidieran a la vez, que en ese caso el primero que lo había pedido iba al servicio” (u.t. 517-519).

El otro apartado de esta tarea es el cansancio en el cual durante las primeras prácticas no se propusieron medidas y durante el Prácticum II se tuvo más presente. Paso de tener un 0% a un 50%. Se formuló una única estrategia “dejarles jugar” (u.t. 484), esta medida propuesta a veces resultó positiva y otras veces negativa (u.t. 483-500).

### Subcategoría 3.6. Regular conductas

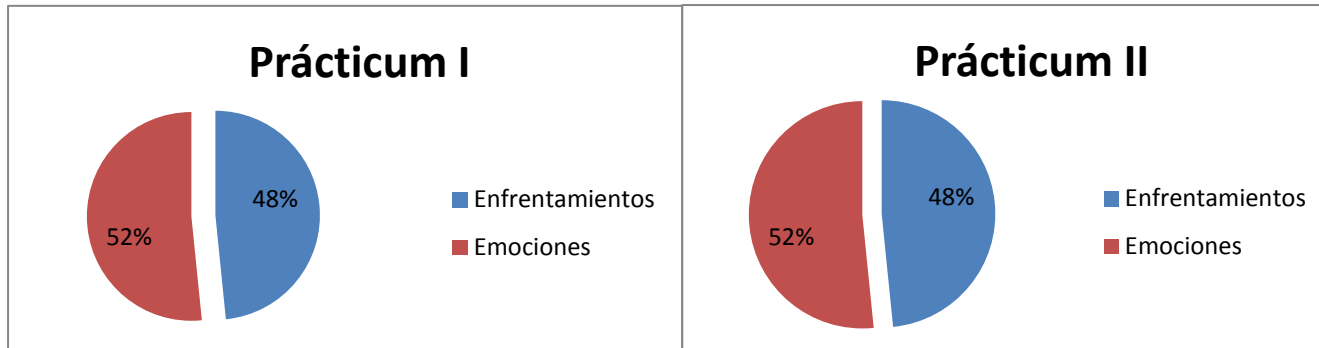
Los datos recogidos muestran que la regulación de conductas supone un 5,9% del total y, este apartado a su vez se divide en:

Tabla 13 Tarea de la figura educadora: regular conductas

Regular conductas	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Resolver enfrentamientos	15	48,4%	15	48,4%
Controlar emociones	16	51,6%	16	51,6%
<b>Total</b>	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia.

Figura 15 Tarea de la figura educadora: regular conductas



Fuente: elaboración propia.

Tanto en la Tabla 13 como en la Figura 15 se observa que los enfrentamientos y las emociones durante los dos años de prácticas obtienen el mismo porcentaje, para los enfrentamientos un 48,4% y para las emociones un 51,6%.

Estos resultados reflejan dos hechos: el primero que las emociones y enfrentamientos preocupan por igual. El segundo que las medidas tomadas en el Prácticum I funcionaron tan bien que en las segundas prácticas se volvieron a implantar (u.t. 524 a 552). Estas estrategias fueron con respecto a los enfrentamientos “dialogar sobre el suceso” (u.t.

529-530) y “retirarlos de la situación” (u.t. 532). Para las emociones las medidas que se propusieron fueron “hablar con ellos” durante los enfados (u.t. 539) y ante la excitación la estrategia que se llevó a cabo fue la “relajación” (u.t. 546).

Por otro lado, estas propuestas realizadas durante el Prácticum I supusieron un aspecto importante a trabajar obteniendo un 28,7% del total, pues era la tarea que más preocupaba. Pero por el contrario, durante el Prácticum II ha bajado a tener un 5,9% del total. Esto quiere decir, como bien puede observarse en la Tabla 5 y en la Figura 9, que otras tareas como la de enseñar han tenido más relevancia durante el Prácticum II. Por tanto, con respecto a esta tarea, como ya se habían encontrado técnicas que funcionaban, se prefirió dejarlas y avanzar en otras tareas, como enseñar, en las que no se habían hecho propuestas durante las primeras prácticas.

### Subcategoría 3.7. Relacionarse con las familias

La siguiente información se refiere a los momentos de encuentro de un docente con las familias:

**Tabla 14 Tarea de la figura educadora: relacionarse con las familias**

<b>Relacionarse con las familias</b>	<b>Prácticum I</b>		<b>Prácticum II</b>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Encuentros informales (entradas y salidas)	5	100%	5	100%
Entrevistas	0	0%	0	0%
Reuniones	0	0%	0	0%
Colaboración en las distintas actividades que se propongan	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	5	100%	5	100%

Fuente: elaboración propia.

No se muestran figuras puesto que solo hay un apartado que contenga información con respecto a las tareas consideradas aquí.

De estos resultados se desprende que la medida propuesta en referencia a los encuentros informales con las familias ha sido la misma tanto en las primeras prácticas como en las segundas, obteniendo un 2,7% del total de las tareas.

Este resultado es debido a que durante las prácticas se pide únicamente que se descubran diferentes técnicas para comunicarse con las familias así como diferentes estrategias para recoger información acerca del ambiente familiar en el que vive el alumno. Y, si el maestro-tutor lo permite, presenciar reuniones o entrevistas con las familias para aprender otras tácticas de recogida e intercambio de información con los padres o tutores.

### Subcategoría 3.8. Investigar, experimentar e innovar

En este apartado no se muestran ni tablas ni figuras puesto que no se han propuesto ni llevado a cabo estrategias para implantar durante las prácticas. En primer lugar necesito adquirir y mejorar otros aspectos de mi práctica docente antes de pensar en proponer y ejecutar técnicas con respecto a este tema, aunque sé que es fundamental investigar, experimentar e innovar para poder poner en marcha nuevas formas de enseñar, nuevos recursos, nuevos materiales, nuevas formas de entender la educación y educar, etc.

### Subcategoría 3.9. Coordinarse con otras personas del ámbito educativo

Los grupos de personas adultas con las que hay que coordinarse para llevar a cabo la tarea educativa son los que se muestran a continuación:

**Tabla 15 Tarea de la figura educadora: coordinación con otras personas del ámbito educativo**

Coordinación con otras personas del ámbito educativo	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Docentes	9	100%	15	100%
Otras personas del ámbito educativo	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	9	100%	15	100%

Fuente: elaboración propia.

No aparecen figuras puesto que solo el apartado de docentes tiene valor.

Estos datos indican que solamente se han llevado a cabo tácticas para mejorar la coordinación entre los docentes, tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II,

habiendo en estas últimas una diferencia en la frecuencia con respecto a las primeras (9 y 15 respectivamente). Esto lo que muestra es que ha surgido una nueva estrategia “preguntar” (u.t. 575) para conocer el desarrollo del alumnado y para saber las actividades que habían realizado. Con ella la coordinación con el maestro-tutor se podía realizar mejor. Aun así, son pocas las propuestas llevadas a cabo, 3,3% del total de las tareas en el Prácticum II.

También se da a entender que durante las prácticas la coordinación más importante es la que se realiza entre el maestro-tutor y el alumno de prácticas, por eso solo aparecen datos en las casillas de docentes. Con el resto de los docentes apenas se establece una coordinación puesto que en el aula de Infantil no intervienen tantos especialistas como en una clase de Educación Primaria.

**Subcategoría 3.10. Administrativas**

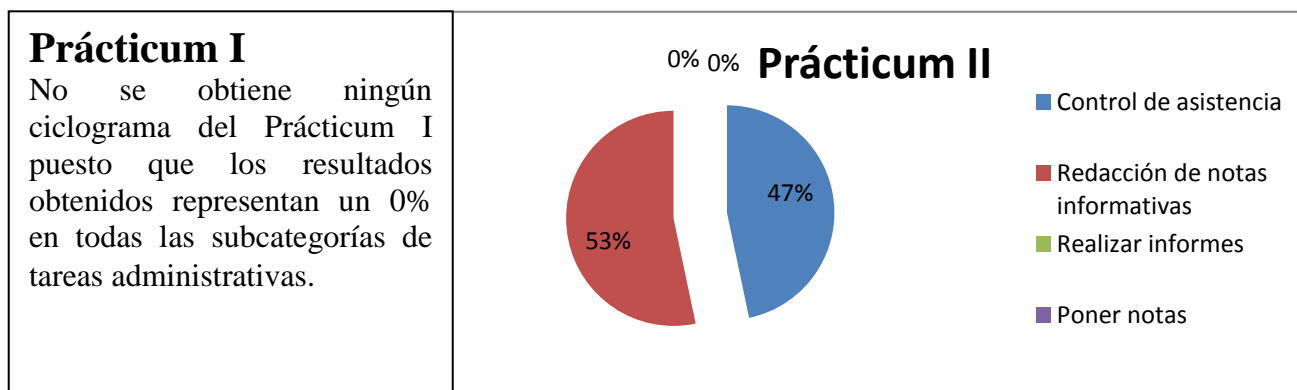
Ha sido posible establecer las diferentes tareas administrativas que ejerce la figura educadora que se clasifican de la siguiente manera:

**Tabla 16 Tarea de la figura educadora: administrativas**

Tareas administrativas	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Control de asistencia	0	0%	7	46,7%
Redacción de notas informativas	0	0%	8	53,3%
Realizar informes	0	0%	0	0%
Poner notas	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	0	0%	15	100%

Fuente: elaboración propia.

**Figura 16 Tareas administrativas**



Observando los resultados obtenidos se constata que a lo largo del Prácticum I no se propusieron estrategias a desarrollar para ninguno de los cuatro campos que aquí se mencionan. Y, durante el Prácticum II, solo se tomaron medidas para regular el control de asistencias y elaborar notas informativas para las familias.

Si se observa el apartado de frecuencias se comprueba que este tiene un número muy bajo en comparación con otras tareas (0 durante el Prácticum I y 23 durante el Prácticum II), lo que demuestra que en el cómputo total solo tiene un 4,7% esta tarea. Esto quiere decir que para las tareas administrativas apenas se han formulado estrategias a seguir dado que, mientras se están realizando las prácticas, no corresponde realizar informes o poner notas a los alumnos, simplemente se pretende iniciar en el proceso y reconocer estrategias que en un futuro ayuden a desarrollar estas tareas. Esta es una de las razones por las que este porcentaje es tan bajo (4,7%).

## 5. CONCLUSIONES

En este apartado se pretende responder a la pregunta de investigación y especificar en qué medida se han alcanzado los objetivos formulados.

El primer objetivo específico marcado fue **identificar los aspectos a mejorar de mi práctica docente**. Se han descubierto aspectos a mejorar en las características (competencias actitudinales), en las funciones (profesional de la reflexión) y en las tareas (enseñar).

En cuanto al segundo objetivo específico, **señalar las estrategias a desarrollar**, éstas se muestran en el Anexo III, y cabe mencionar que las medidas desarrolladas a lo largo de estos dos años de prácticas son muchas y muy variadas, concretamente 67. En la subcategoría de habilidades se llevó a cabo la estrategia “estar atenta a cada situación” (u.t. 45-46). Se formuló la medida “reflexionar, con profundidad, acerca de la práctica docente” (u.t. 102-103) entre las funciones del profesional reflexivo. Y, con respecto a la programación se planteó la medida “preparar más actividades a lo largo del día” (u.t. 169).

El tercer objetivo específico **comprobar el funcionamiento de las estrategias aplicadas**, se llevó a cabo, por ejemplo, poniendo a prueba la estrategia “dejar de intervenir durante el juego simbólico. Esta estrategia se ejecutó a la perfección” (u.t. 249-250).

En cuanto a **obtener información relevante que permita mejorar mi práctica**, también se ha logrado. Se ha obtenido información relevante con la que se ha conseguido saber en qué aspectos había que incidir más para perfeccionar mi práctica. Como por ejemplo, a la hora de decir, tanto las normas como las órdenes, tenía que ser firme, clara, específica y concreta (u.t. 440) para que los estudiantes entendieran las normas y órdenes que se daban.

En referencia al objetivo general, **avanzar en el perfeccionamiento de mi práctica docente**, se han encontrado estrategias para programar, para contar cuentos y para motivar al alumnado cuando se niega a realizar las tareas propuestas.

Respondiendo a la pregunta de investigación: **¿en qué aspectos de mi práctica docente debería incidir para desarrollarla de forma más adecuada?**, habría que intentar equilibrar las tres categorías: características, funciones y tareas, puesto que todas ellas son importantes para avanzar en la mejora de la práctica docente. A continuación se consideran cada una de ellas:

- Con respecto a las **características**, las conclusiones obtenidas muestran que, en un futuro, se tendrán que proponer más medidas que fomenten, potencien y ayuden a avanzar en el perfeccionamiento de los conocimientos, las competencias actitudinales y las habilidades.

- El análisis de las **funciones** muestra que para futuras intervenciones haría falta revisar y proponer nuevas estrategias para que de verdad se les dé a las funciones de acompañante en el ámbito educativo, de protectora del ámbito emocional y al profesional de la reflexión la importancia que tienen.

- La categoría de las **tareas** está conformada por diez subcategorías: educar, enseñar, expresarse correctamente, gestionar el grupo-clase, atender el ámbito físico-biológico, regular conductas, relacionarse con las familias, investigar, experimentar e innovar, coordinarse con otras personas del ámbito educativo y las tareas administrativas.

. En la subcategoría de **educar**, la propuesta para un futuro de “marcar estos tipos de educación [educación en valores, educación vial y educación para la salud] como objetivos a conseguir” (u.t. 127) parece adecuada, puesto que solamente se ha trabajado la educación en valores a través del currículum oculto.



. En la tarea de *enseñar* se tendrá que intentar seguir avanzando en las subcategorías de pasos previos a la programación, la expresión oral, la actividad libre y contar cuentos. Mientras que en las subcategorías de motivación, volumen y exigencia de la tarea, flexibilización del tiempo y el aprovechamiento de los recursos materiales se tendrán que proponer más estrategias a utilizar.

. La subcategorías “volumen de voz” y “vocabulario utilizado” pertenecen a la tarea de *expresarse correctamente*. Las conclusiones a las que se ha llegado en esta tarea son que para seguir avanzando en ella, habrá que proponer más técnicas a utilizar.

. En la *gestión del grupo-clase*, para intervenciones futuras, habría que revisar y reformular las medidas propuestas con respecto a establecer agrupamientos. Mientras que con las órdenes, las normas y la autonomía se seguiría en la misma línea en la que se ha estado trabajando durante las prácticas.

. Para futuras intervenciones tanto en la subcategoría de *atender el ámbito físico-biológico* (cansancio, cambios de temperatura, calmar la sed e ir al baño) como en la de *regular conductas* (resolver enfrentamientos y controlar emociones), se debería tener en cuenta tanto la edad del alumnado como el contexto escolar para revisar y reformular estrategias nuevas que se adecuen a la situación en la que se está ejerciendo la práctica docente.

. En lo referido a la subcategoría de *relacionarse con las familias*, se tendrán que poner en práctica todas las técnicas observadas y aprendidas para la recogida y comunicación de la información para realizar entrevistas, reuniones, pedir la colaboración de las familias y mantener encuentros informales con ellas.

. A medida que se vaya perfeccionando mi práctica tendré que proponerme estrategias para intentar ser una figura además de *investigadora, experimentadora e innovadora* dentro del ámbito educativo.

. La *coordinación con otras personas del ámbito educativo* requiere la puesta en marcha de medidas para fomentar y potenciar la coordinación tanto con los docentes como con otras personas del ámbito escolar.

. Las conclusiones a las que se ha llegado con respecto a las *tareas administrativas* son que se necesitan nuevas propuestas para fomentar y mejorar el control de asistencia, la redacción de notas informativas, la realización de informes y la cumplimentación de boletines de notas.

## 6. PROSPECTIVA

Después de desarrollar toda esta investigación y, sobre todo, valorando los resultados obtenidos, es oportuno indicar que este trabajo de reflexión tiene que continuar en un futuro siguiendo las fases de la metodología de investigación-acción. Por tanto, se procederá a la revisión de los resultados para programar un plan renovado, en el que se incluyan todos los aspectos tratados y los que se consideren oportunos, para intentar seguir mejorando.

## BIBLIOGRAFÍA

Becker, C., Maag, N. y Schneider, A. (Productores), y Gansel, D. (Director). (2008). *La ola*. [Película]. Alemania: Constantin Film Produktion, Rat Pack Filmproduktion, Medienfonds GFP.

Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. (7ª). Madrid: Editorial médica panamericana.

Bourboulon, F. y Sarde, A. (Productores), y Tavernier, B. (Director). (1999). *Hoy empieza todo*. [Película]. Francia: Les Films Alain Sarde, Little Bear, TF1 Films Production.

Buendía Eisman, L. y Berrocal de Luna, E. (2010). La observación. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson. pp. 129-144.

Burah, R., Lalou, S. y Sandoz, G. (Productores), y Philibert, N. (Director). (2002). *Ser y tener*. [Documental]. Francia: Le Studio Canal +.

Cela, J. (1999). *Con letra pequeña. Reflexiones de un maestro*. Madrid: Celeste Ediciones.

Cela, J. y Palou, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.

Chaves Álvarez, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: el sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17, 67-87. Recuperado el 8 de junio del 2015 de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4973>.

Comellas, M. J. y Perpinyà, A. (2000). *Psicomotricidad en la Educación Infantil: recursos pedagógicos*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Cordón García, J. A., Alonso Arévalo, J., Gómez Díaz, R., López Lucas, J. (2010). La descripción bibliográfica y los sistemas de citación. En J. A. Cordón García, J. Alonso Arévalo, R. Gómez Díaz, J. López Lucas. *Las nuevas fuentes de información*.

*Información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0*. Madrid: Pirámide. pp. 295-312.

*Diccionario de la R.A.E. en línea* Real Academia Española (2012). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 8 de junio del 2015 de: <http://www.rae.es/>.

Díez Navarro, C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Domínguez Rodríguez, J. (2012). Una visión antropológica de los educandos: los niños como seres humanos educables. En J. Domínguez Rodríguez (ed.), *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid. pp. 213-277.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4ª). Madrid: Morata.

García Rodríguez, M. L. y Barrio Ordóñez, G. (2014). Afrontamiento de situaciones de conflicto en un grupo-clase de Educación Infantil. Una investigación cualitativa etnográfica. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 245-270. Recuperado el 8 de junio del 2015 de: [http://redaberta.usc.es/reladei/documentos/volumenes/volumen4\\_n1\\_completo.pdf](http://redaberta.usc.es/reladei/documentos/volumenes/volumen4_n1_completo.pdf).

García Rodríguez, M. L., Lahora Pérez, M. C., de Castro Cardoso, D. (2009). La educación infantil en hoy empieza todo y ser y tener. *Papeles Salmantinos de Educación*, 13, 13-60.

García Rodríguez, M. L. y Pérez Marcos, E. (2009). Alegrías e ilusiones de ser maestra de infantil. *Aula de Infantil*, 48, 36-40.

Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. (11ª). Madrid: Siglo veintiuno de España editores.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

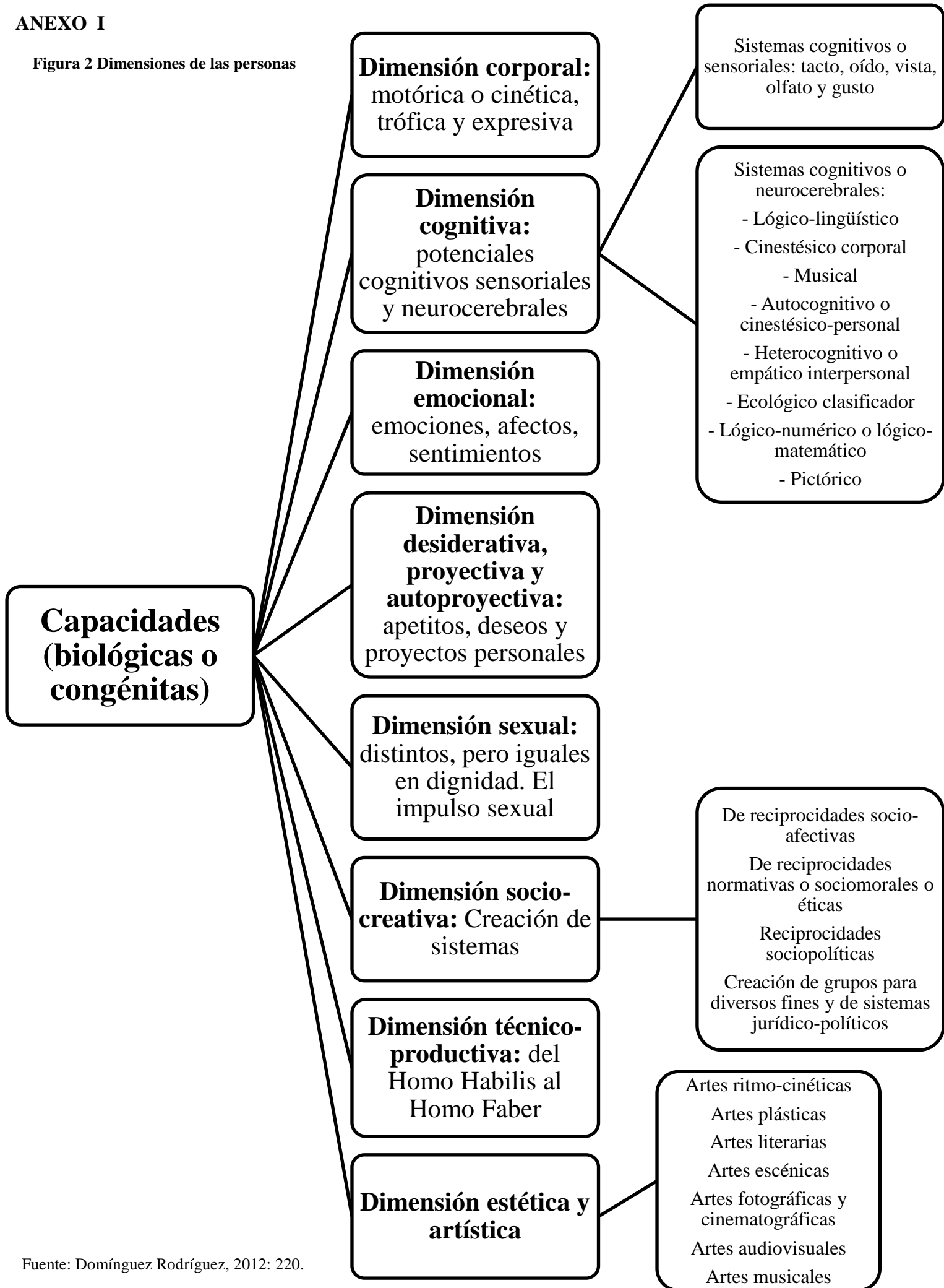
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En Boletín Oficial del Estado, num 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. En Boletín Oficial del Estado, num. 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals Borda, O., Zamosc, L., Kemmis, S. et al. (1992). *La investigación. Acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Linaza Iglesias, J. (1989). El juego en los niños. En J. García Sicilia et al (coord.), *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana. pp. 211-229.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). La evaluación: criterios y características. En M.E.C. *Materiales para la Reforma LOGSE ("Caja Roja")*. Madrid: M.E.C. pp. 85-106.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Sainz de Vicuña, P. (1993). Los recursos materiales en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 11. Recuperado el 8 de junio del 2015 de: <http://www.grao.com/revistas/aula/011-la-educacion-infantil--determinacion-de-los-contenidos/los-recursos-materiales-en-educacion-infantil>.
- Sandín Esteban, M. P. (2010). Investigación-acción. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson. pp. 525-556.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tejeda Navalón, P. (2006). La prosodia en el cuento. En B. López Romero (ed.), *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 109-129.
- Tójar Hurtado, J. C. (2010). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson. pp. 403-424.
- Vega Vega, J. L. (1989). El proceso de socialización. En J. García Sicilia et al (coord.), *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana. pp. 189-210.
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.

# ANEXO I

Figura 2 Dimensiones de las personas



## ANEXO II

Tabla 2 El lenguaje en la primera infancia

Edad aproximada	Características del logro
2 años	<p><u>Vocabulario:</u> 100-200 palabras.</p> <p><u>Extensión de las oraciones:</u> 2-6 palabras.</p> <p><u>Gramática:</u> plurales, pronombres, muchos sustantivos, verbos y adjetivos.</p> <p><u>Preguntas:</u> muchas preguntas “¿qué es esto?”.</p>
3 años	<p><u>Vocabulario:</u> 1.000-5.000 palabras.</p> <p><u>Extensión de las oraciones:</u> 3-8 palabras.</p> <p><u>Gramática:</u> conjunciones, adverbios, artículos.</p> <p><u>Preguntas:</u> muchas preguntas “¿por qué?”.</p>
4 años	<p><u>Vocabulario:</u> 3.000-10.000 palabras.</p> <p><u>Extensión de las oraciones:</u> 5-20 palabras.</p> <p><u>Gramática:</u> proposiciones dependientes (“¿no es cierto?”) al final de las oraciones.</p> <p><u>Preguntas:</u> el pico de las preguntas “¿por qué?”; también muchas preguntas “¿cómo?” y “¿cuándo?”.</p>
5 años	<p><u>Vocabulario:</u> 5.000-20.000 palabras.</p> <p><u>Extensión de las oraciones:</u> algunas parecen interminables (“...y...quien...y...que...y...”).</p> <p><u>Gramática:</u> compleja, a veces utiliza la voz pasiva (“hombre mordido por un perro”); subjuntivo (“si yo estuviera...”).</p> <p><u>Preguntas:</u> incluye algunas sobre diferencias (hombre/mujer, viejo/joven, rico/pobre).</p>

Fuente: Berger, 2007: 267



39 **Habilidades**

40 Dentro de las habilidades se encuentran la capacidad para sorprenderse e ilusionarse, la  
41 creatividad, la imaginación y saber escuchar.

42 La técnica que se siguió para saber escuchar fue **estar atenta a lo que las personas**  
43 **comentaban**, así como de los gestos y expresiones que realizaban mientras hablaban,  
44 tanto los niños como el resto de personas que se encuentran en el ámbito educativo.

45 La estrategia que llevé a cabo para el resto de habilidades fue **estar atenta a cada**  
46 **situación**, así pude descubrir momentos en los que sorprenderme e ilusionarme así  
47 como encontrar elementos que captaran mi atención y me permitieran ser creativa e  
48 imaginativa.

49 Estas estrategias propuestas se aplicaron en el aula, pero no funcionaron tan bien como  
50 esperaba, por consiguiente, para un futuro tendré que revisarlas para proponer medidas  
51 más eficaces.

52 **FUNCIONES**

53 **Acompañante en el proceso educativo**

54 Si la relación con las familias es importante, la relación que se establezca entre docente  
55 y discente es fundamental, de vital importancia para el correcto funcionamiento de la  
56 clase y para el correcto desarrollo y evolución del alumnado.

57 Aunque la relación que se produce entre alumno y maestro es desigual porque el  
58 profesor no va a ser amigo del niño, puesto que es el encargado de ayudarlo,  
59 acompañarlo y guiarle sus pasos en el mundo para que crezca y se desarrolle, es de vital  
60 importancia entablar con cada unos de los niños una buena relación, ya que esta les  
61 influirá a la hora de aprender, de relacionarse y afectará a su ámbito emocional.

62 En el transcurso de las primeras prácticas, comprobé que la mejor manera de acercarme  
63 y empezar a entablar una relación personalizada con los estudiantes era conocer sus  
64 gustos e intereses, así como conocer características propias de su familia. Por ello, la  
65 estrategia que se propuso durante las primeras prácticas fue **sacar un tiempo para**  
66 **dedicarlo individualmente a cada niño**, así podría dialogar con los ellos y conocerles  
67 un poco más para saber cómo tratarles mejor. Para hacer más eficaz esta primera táctica,  
68 se usó otra segunda que fue **hablar a los discentes en su mismo nivel**, es decir, ponerse  
69 a su altura para hablar con ellos y mirarles a los ojos.

70 Estas estrategias se propusieron durante el Prácticum I y se han mantenido a lo largo del  
71 Prácticum II, para conocer al alumnado y entablar una buena relación con ellos.

72 **Protectora del ámbito emocional**

73 Si se cumple bien esta función, se puede desarrollar y fomentar la autoestima en el  
74 alumno, que es una de los aspectos más importantes a trabajar dentro del ámbito  
75 emocional.

76 La estrategia que se llevó a cabo durante el Prácticum I fue **reforzar positivamente los**  
77 **logros que fueran alcanzando** con respecto al trabajo realizado, la forma de  
78 expresarse, la forma de relacionarse con los demás, etc.

79 Esta estrategia, como funcionó bien, se siguió llevando a cabo durante las siguientes  
80 prácticas y, además, se propusieron algunas nuevas, como **crear un ambiente de**  
81 **libertad en el que poder compartir sentimientos, emociones y preocupaciones**, para  
82 expresar cómo se sienten.



83 Relacionada con la táctica anterior se encuentra la siguiente medida que se propuso que  
84 fue **intentar ser un modelo a seguir**, compartir las emociones y sentimientos así como  
85 saber pedir perdón cuando se ha tenido algún fallo, para que así los niños vieran que no  
86 pasa nada por expresar cómo uno se siente, por equivocarse, que todo el mundo lo hace,  
87 y que lo bueno está en reconocerlo.

88 Estas medidas que se acaban de mencionar fueron las que se pusieron en práctica  
89 durante el Prácticum II.

### 90 **Profesional de la reflexión**

91 Cela y Palou (2005) expresan que una de las funciones del maestro, entre otras muchas,  
92 es la acción reflexiva. Acción que lleva a pensar antes, durante y después de la práctica  
93 en lo que se está haciendo, cómo se está haciendo y para qué se está haciendo una  
94 actividad.

95 Para llevar a cabo la acción reflexiva es necesario pararse y ver qué se está pasando  
96 exactamente, buscar los motivos por los que se hacen las cosas dentro del aula, que haya  
97 una intencionalidad, y ver qué está sucediendo. Así se podrán solucionar los problemas  
98 que se hayan encontrado a partir de la reflexión.

99 Durante el Prácticum I la reflexión no estaba presente de una manera explícita, apenas  
100 profundizaba en la motivación que me llevaba a realizar las cosas de una manera u otra.  
101 Este fue uno de los aspectos que quise mejorar con respecto a estas segundas prácticas.  
102 Por eso, la estrategia que propuse fue **reflexionar, con profundidad, acerca de la**  
103 **práctica docente.**

104 Consecuentemente decidí que la mejor manera para llevar a cabo esta medida era anotar  
105 primeramente los ámbitos o situaciones educativas en las que me quería fijar para ver  
106 cómo me desenvolvía en ellas. Por tanto, el segundo paso fue observarme en las  
107 distintas situaciones que tenía anotadas para después pararme y reflexionar sobre cómo  
108 habían ido y si necesitaba, o no, perfeccionar algún aspecto. Después de esta reflexión  
109 se encontraban las distintas estrategias para mejorar esos aspectos que sentía que habían  
110 fallado. Se aplicaban y se volvía otra vez a la observación para ver qué había pasado y  
111 así poder seguir con el proceso explicado.

112 Esta estrategia me ha valido para mejorar en mi práctica docente, pero está claro que  
113 esta táctica se necesita seguir puliendo porque siempre hay aspectos a mejorar.

114 Los aspectos sobre los que se hizo la reflexión son todos los que aparecen en este diario.

## 115 **TAREAS**

### 116 **Educar**

117 Se entiende por educar guiar al/la niño/a en el aprendizaje y en su desarrollo personal.

118 La educación en la que primero pienso es en la educación en valores. A la hora de  
119 desarrollar mi práctica docente no me he parado a pensar en tratar los valores en el aula,  
120 aunque tengo que decir que sí han estado presentes de manera inconsciente. Estaban  
121 presentes a través de libros, cuentos y fábulas populares como por ejemplo *La cigarra* y  
122 *la hormiga*. Por tanto, la estrategia que seguiré en un futuro será **marcar los valores**  
123 **como un objetivo a trabajar**, como puede ser a través de role-playing, juegos de mesa,  
124 pizarra digital, etc. Esta estrategia se llevará a cabo cuando ejerza la función de maestra.

125 Otras educaciones que no se han trabajado a lo largo de las prácticas han sido la  
126 educación vial y la educación para la salud. Consecuentemente, la táctica a seguir en un

127 futuro será **marcar estos tipos de educaciones como objetivos a conseguir** durante el  
128 curso, como pasa con la educación en valores.

### 129 **Enseñar**

130 La tarea de enseñar se subdivide en tres apartados que corresponden a programar,  
131 implementar y evaluar.

132 **La programación** ha resultado ser la fase en la que más estrategias he implementado en  
133 este Prácticum II, puesto que en el primero apenas utilicé estrategias para mejorar este  
134 aspecto. Por eso, primero presentaré estrategias para la programación general y, luego  
135 dividiré esta fase en distintos apartados.

136 A la hora de programar encontré algunos fallos, por ejemplo, durante las primeras  
137 semanas del Prácticum II preparaba motivaciones o actividades pero sin que tuvieran  
138 objetivos concretos, hacía las actividades sin que persiguieran un fin pensado y  
139 meditado, y eso es un error. Así pues, la primera estrategia que se propuso con respecto  
140 a la programación fue **marcar objetivos generales y específicos a la hora de realizar  
141 cualquier motivación o actividad dentro del centro**. Para comprobar que estos  
142 objetivos se iban cumpliendo, se realizaban diferentes actividades que ponían a prueba  
143 dichos objetivos. Esta fue la segunda estrategia **para cada objetivo u objetivos  
144 marcados diseñar una ficha o propuesta específica**, con ellas se podría comprobar si  
145 el/la niño/a iba consiguiendo o no los objetivos establecidos.

146 Una vez que se iba adentrando en el mundo de los objetivos, motivaciones y actividades  
147 era el turno de empezar a hacer la programación de toda una semana. Con ello, surgió  
148 otro obstáculo puesto que en las plantillas de la semana, en el horario, solo apuntaba una  
149 o dos palabras que describieran lo que se iba a realizar. La profesora tutora, me ayudó y  
150 me dijo que con vistas a un futuro, si alguien tuviera que sustituirme no sabría  
151 exactamente qué es lo que se tendría que hacer. Por consiguiente, de ese día en adelante  
152 la estrategia que se siguió para mejorar la programación fue **especificar, en el mínimo  
153 espacio posible, lo que se iba a hacer durante cada hora del día y de la semana**.  
154 Esta estrategia se consiguió puesto que un día tuve que faltar un par de horas de clase y  
155 la profesora siguió la programación que se había hecho.

156 Otra táctica que se propuso con respecto a la programación fue **ser capaz de ver todos  
157 los escenarios posibles a la hora de plantear una actividad**. Es decir, imaginar varias  
158 posibilidades de acción para realizar la actividad, no tener todo estructurado para  
159 hacerlo de una única manera. Con esto me aseguraba de que si los alumnos no captaban  
160 lo que estaba intentado explicarles, podría acudir a otros recursos para decírselo de otra  
161 manera y, a lo mejor, así lo entenderían y no tendría que estar pensando y estar parada  
162 durante unos minutos hasta descubrir cómo volver a hacerlo. Además, esta táctica me  
163 ayudó a escoger lo mejor de los distintos escenarios que se había planteado para motivar  
164 o desarrollar una actividad.

165 Durante las primeras semanas me fui dando cuenta de que lo que se programa no  
166 siempre sale como se espera, que se producen pequeñas modificaciones. En los  
167 primeros días que estaba llevando la clase quedaron huecos “muertos” en los que tuve  
168 que inventar sobre la marcha actividades relacionadas con el tema. Por eso, me propuse  
169 seguir la estrategia de **preparar más actividades a lo largo del día**, para que si volvía  
170 a repetirse el “tiempo muerto” supiera cómo reaccionar rápidamente. Esta estrategia  
171 resultó de mucha utilidad y, desde entonces, en vez de faltarme actividades me  
172 sobaban.

173 Esta fase de programar se divide en:

174 Motivar

175 Aquí, el verbo motivar está referido a captar la atención a la hora de explicar al  
176 alumnado algún contenido nuevo. La táctica que se siguió fue **dejarse guiar por los**  
177 **caminos que los niños iban marcando** a la hora de motivar y explicar la ficha.  
178 Constaté que si seguía esta propuesta, la motivación iba a ser mucho más rica y los  
179 alumnos captarían perfectamente el concepto explicado. Esta estrategia, a medida que  
180 fueron pasando las semanas, se consiguió llevar a cabo y, se notó que había mucha  
181 diferencia entre un tipo de motivación y otra, puesto que si seguía el camino que ellos  
182 me habían marcado, la actividad propuesta se desarrollaba de mejor manera. Por tanto,  
183 en un futuro la seguiré utilizando aunque a lo mejora haya que hacer algunos ajustes con  
184 respecto a ella.

185 Volumen y exigencia de la tarea

186 Durante las segundas prácticas, otro aspecto que me propuse mejorar con respecto al  
187 Prácticum I fue tener en cuenta el volumen y la exigencia de la tarea. Para conseguir  
188 esto, la estrategia que se planteó fue **conocer el ritmo de trabajo de los alumnos**. Este  
189 se conoció a través de la observación. Al final de las prácticas, comprobé que conocía el  
190 ritmo de aprendizaje y las características de cada niño. Partiendo de conocer el ritmo de  
191 trabajo, podrían plantearse tareas más o menos exigentes con respecto al nivel de la  
192 clase.

193 Por otro lado, se constató que después de inglés y psicomotricidad no se podían realizar  
194 actividades de larga duración y que exigieran mucha concentración y esfuerzo. Esto me  
195 costó averiguarlo entre 2-3 semanas del Prácticum II. Consecuentemente, la propuesta  
196 que seguí fue **realizar actividades breves y de poca exigencia después de**  
197 **psicomotricidad e inglés**. Esta estrategia resultó positiva porque los alumnos entendían  
198 la actividad y la realizaban de manera adecuada. Esta medida, en un futuro, dependerá  
199 de otras variables como puede ser el grupo-clase y, por tanto, a lo mejor hará falta hacer  
200 pequeñas modificaciones, pero hasta que no me encuentre en un aula no sabré si esta  
201 estrategia funcionará igual en un sitio que en otro.

202 Flexibilización del tiempo

203 Cuando se propusieron actividades exigentes otra táctica que apareció fue **flexibilizar el**  
204 **tiempo dedicado a ellas**. Puesto que si dicha tarea conllevaba mucha concentración y  
205 esfuerzo, se podría realizar de dos veces dicha tarea.

206 Como esta última estrategia no se consiguió llevar a cabo de la manera adecuada se  
207 desarrollaron más tácticas que están explicadas dentro de la tarea de enseñar en el  
208 apartado de implementar.

209 Expresión oral

210 Este apartado hace referencia a fomentar la expresión oral de los discentes.

211 La asamblea, realizada cuando se empieza el día lectivo y después del recreo, es un  
212 momento para trabajar la expresión lingüística de los niños, dado que aquí relatan los  
213 hechos que han vivido la tarde del día anterior o durante el fin de de semana, así como  
214 los juegos a los que han estado jugando durante el recreo.

215 Por eso, la estrategia que se usó fue **fomentar el lenguaje**, dejarles que contaran todo lo  
216 que quisieran y fuera relevante de los temas a tratar. De esta primera táctica surgió otra  
217 que fue **ofrecerles un buen modelo de lenguaje**, puesto que todavía están en plena  
218 adquisición del mismo y comenten errores, por eso hay que corregirles.

219 Estas estrategias se pusieron en marcha a la perfección, el único problema que hubo fue  
220 que, a veces, se tuvieron que cortar las intervenciones de los estudiantes, bien porque ya  
221 llevaban un buen rato hablando o bien porque dialogaban sobre temas que no se estaban  
222 tratando en ese momento. Esta fue una propuesta hecha durante el Prácticum I.

223 Durante el Prácticum II se propuso mejorar la expresión oral **introduciendo poesías y**  
224 **canciones en el aula**, de cara a conocer más vocabulario y algo de la parte musical y  
225 divertida que esconden las palabras. La parte de introducir música en la clase se  
226 consiguió, en cambio, el recurso de las poesías no se utilizó. Por eso, con vistas al  
227 futuro, las estrategias a conseguir serán **introducir la poesía en el aula** y, con respecto  
228 a la música **seguir llevando este recurso a la clase** pero buscando canciones con buena  
229 melodía, ritmo y que vayan acordes a los temas que se están tratando, pudiendo ser estas  
230 músicas clásicas, con la cuales fomentar la creatividad e imaginación.

231 Por último, pero no por ello menos importante, la estrategia que se desarrolló con  
232 respecto a la expresión lingüística fue **crear un ambiente de libertad en el aula** en el  
233 que los alumnos pudieran expresar los sentimientos a través de palabras y gestos. Esta  
234 propuesta no se consiguió del todo dado que algunos estudiantes no compartían cómo se  
235 sentían con el resto de la clase, pero de una forma privada, conmigo, sí que lo hacían.  
236 Por eso, la estrategia que se tendrá que aplicar en futuras intervenciones será **seguir**  
237 **creando un ambiente de libertad en clase y conseguir crear confianza entre el**  
238 **alumnado.**

#### 239 Actividad libre

240 Los temas a tratar son el juego simbólico y el recreo.

241 La función simbólica “es el juego de “pretender” situaciones y personajes “como si”  
242 estuvieran presentes” (Linaza Iglesias, 1989: 219).

243 Durante el juego simbólico se pueden apreciar y comprobar las características que  
244 tienen los niños, la forma de expresarse, de relacionarse con los demás, etc.

245 Aquí los alumnos se expresan como realmente son y puedes conocerles un poco más a  
246 fondo y saber sus gustos, intereses, las relaciones que mantienen... Por eso creí  
247 conveniente dejar de jugar con los alumnos para poder observarlos y aprender más  
248 cosas sobre ellos.

249 La estrategia que se llevó a cabo fue la de **dejar de intervenir durante el juego**  
250 **simbólico**. Esta estrategia se ejecutó a la perfección. Solo intervine si había algún  
251 conflicto, los niños reclamaban mi atención o si había que recordar las normas a la hora  
252 de jugar.

253 El recreo es un periodo de tiempo dentro del horario escolar que se utiliza para que el  
254 alumnado descanse de la rutina educativa y se recomponga de la fatiga mental que  
255 puede haber tenido durante las distintas horas de clase. Además de un tiempo de  
256 descanso sirve para optimizar su rendimiento una vez vuelva a la clase, socializarse con  
257 sus iguales, crear, adquirir reglas, normas sociales, etc.

258 Según Chaves Álvarez (2013), La National Association for Sport and Physical  
259 Education, menciona que la función que tiene el docente durante el recreo es la de  
260 intervenir cuando la seguridad física o emocional del alumnado esté en riesgo. También  
261 debe colaborar en la resolución de conflictos que se produzcan a lo largo del mismo.

262 Así pues, a partir de lecturas, observaciones de profesionales durante los recreos y  
263 conversaciones que he mantenido con los mismos, me fijé que durante el recreo, sobre

264 todo en las primeras prácticas, estaba más jugando y dialogando con los discentes que  
265 pendiente de observar y ver lo que estaba pasando. Por tanto, decidí que este era un  
266 aspecto a mejorar de mi práctica docente durante las segundas prácticas.

267 Con ello, la estrategia que se planteó fue **dejar de jugar y hablar con el alumnado**  
268 **durante el recreo, observar el desarrollo del mismo y cumplir las funciones**  
269 **mencionadas anteriormente.**

270 La estrategia propuesta se desarrolló de manera adecuada puesto que solo intervine con  
271 los estudiantes cuando había algún conflicto, alguna norma que recordar o pedían mi  
272 ayuda.

273 Esta estrategia es igual para el juego simbólico y el recreo. La pretendo seguir  
274 aplicando de ahora en adelante.

### 275 Contar cuentos

276 El cuento es una breve narración ficticia, que sirve para desarrollar la imaginación, la  
277 creatividad, la expresión corporal, fomentar y potenciar el desarrollo lingüístico y  
278 cognitivo, promover la escucha activa, expresar emociones, sentimientos y proporcionar  
279 diversión. A través de los cuentos se enseñan valores, formas de resolver problemas,  
280 conductas, normas, habilidades sociales... Por eso es un recurso muy importante para  
281 utilizar en educación infantil.

282 Al finalizar el Prácticum I, observé que apenas había contado cuentos en clase y, por  
283 eso, antes de empezar el Prácticum II me propuse recurrir más a ellos. Por tanto, la  
284 primera estrategia que seguí fue **utilizar más el recurso del cuento.**

285 Esta estrategia se desarrolló a la perfección, puesto que cada semana de prácticas  
286 intenté, al menos, tener preparado un cuento. A partir de esta estrategia fueron  
287 surgiendo otros aspectos a mejorar a la hora de contar cuentos, como la apropiada  
288 elección de los mismos. Estos tenían que estar adecuados a la edad infantil, estar  
289 relacionados con los temas que se estuvieran tratando, sus gustos, intereses, que  
290 contuvieran distintos valores educativos y enseñanzas, etc. Así pues, la segunda medida  
291 que se llevó a cabo fue la de **buscar cuentos apropiados para el alumnado de la**  
292 **clase.**

293 Una vez estuvo superada la segunda estrategia, apareció el problema de adecuar el  
294 vocabulario de los distintos libros seleccionados, como por ejemplo del *Flautista de*  
295 *Hamelín* y *Los músicos de Bremen*. La táctica seleccionada para atajar este problema  
296 fue **revisar el vocabulario de los distintos cuentos que se iban a desarrollar antes de**  
297 **leérselos a los niños.** Esta estrategia resultó satisfactoria.

298 A medida que fui contando cuentos, sentí que otro aspecto que tenía que mejorar era  
299 estar menos pendiente del libro y del texto y fijarme más en los alumnos a la hora de  
300 contar un cuento. Es decir, tenía que conocer y saberme el libro para poder ir mirando a  
301 los niños cuando contaba las historias para así captar su atención y motivarles a través  
302 de la mirada. La estrategia propuesta fue la de **aprenderse la trama de los libros** para  
303 así poder contarla sin utilizarlos o que estos sirvieran como apoyo.

304 A medida que pasaban las semanas iba cogiendo más soltura a la hora de contar cuentos  
305 y me percaté de que los niños tenían, a veces, problemas para recordar la trama de las  
306 historias. Por eso, creí conveniente introducir preguntas tanto al inicio como al final del  
307 libro. Al inicio para orientarles en los aspectos del cuento en los que quería que se  
308 fijaran y al final para comprobar si se habían fijado o no en ellos. El procedimiento que  
309 utilicé fue **buscar los aspectos importantes de la trama para hacer preguntas sobre**

310 **ellos**. Estas cuestiones eran como mucho dos o tres por libro y, verdaderamente, esta  
311 estrategia funcionó.

312 Me di cuenta de que el formato tradicional de estar sentados en la asamblea y leer el  
313 cuento les podía resultar un poco aburrido y monótono, por no mencionar que les  
314 recordaba al momento de la asamblea o motivación de la ficha. Por eso, con cada cuento  
315 traté de escenificarlo y representarlo de una manera diferente. Por tanto, la técnica  
316 seguida fue **investigar distintas maneras de contar un cuento**. Así, el cuento del  
317 *Flautista de Hamelín*, se representó como un “cuento motor”, dividiendo a la clase en  
318 dos grupos: unos eran los niños y otros los ratoncillos. Cada grupo se movía al son de  
319 una melodía distinta producida por el clarinete que llevaba “la flautista”, que en este  
320 caso era yo.

321 En el libro de *¿A qué sabe la luna?* fueron construyendo entre todos una torre como la  
322 que hacen los animales para poder llegar a tocar la luna. *Los músicos de Bremen* lo  
323 representaron con marionetas. Esta estrategia resultó satisfactoria porque así se incluía  
324 el factor sorpresa a la hora de contar cuentos y los niños estuvieron más motivados,  
325 participativos y atentos a las historias que se estaban contando.

326 Como último aspecto a mejorar y, para que los estudiantes se fueran familiarizando con  
327 los libros, la lectura y escritura, me pareció conveniente seguir la estrategia de **dejar los**  
328 **libros en la biblioteca del aula**, una vez que se hubieran contado. Con este simple  
329 gesto se favoreció el interés y cuidado por los libros, así como la memoria ya que  
330 pasaban las hojas e iban describiendo lo que sucedía en el cuento. También se favoreció  
331 la imaginación porque añadían elementos mágicos o giros insospechados a dichos  
332 libros.

### 333 Aprovechar los recursos materiales

334 La medida que se tomó con respecto a los materiales fue **variarlos y modificarlos** para  
335 que no fueran siempre los mismos y los niños no cayeran en la monotonía. Esta  
336 estrategia sí que se llevó a cabo, pero no de forma consistente como hubiera querido.  
337 Así pues, el cambio que se propuso con respecto a esta técnica fue **marcar un**  
338 **calendario** para, por lo menos, una vez a la semana, introducir una actividad novedosa  
339 con materiales distintos a los que se utilizaban normalmente, como por ejemplo fue  
340 realizar un “photocall” en la unidad didáctica de los animales de la granja. Marcando un  
341 calendario se consiguió llevar a cabo la primera medida tomada mencionada en este  
342 párrafo, aunque la verdad es que no se hizo cada semana como se propuso.  
343 Consecuentemente, en un futuro tendré que revisar esta estrategia.

344 La segunda fase de la tarea de enseñar es implementar, es decir, el desarrollo de las  
345 actividades. Aquí se recogen propuestas para fomentar y motivar el trabajo en los  
346 alumnos.

347 La primera estrategia propuesta fue **elogiar, alabar y premiar** el trabajo y los logros  
348 que van consiguiendo los alumnos con respecto a su desarrollo. La verdad que esta  
349 medida fue fácil de aplicar y se ejecutó durante los dos años de prácticas.

350 Las tácticas a seguir cuando los estudiantes no querían realizar la tarea encomendada  
351 fueron las siguientes:

352 La primera medida que se tomó fue **sentarse al lado del alumno que no tuviera ganas**  
353 **de trabajar**. Esto se hizo cuando quedaban pocos niños por terminar la tarea, para  
354 dedicarle un tiempo a cada uno e indicarle por dónde tenía que continuar la tarea.

355 Si esta primera estrategia no funcionaba, que hubo momentos en que no lo hizo, se  
356 pasaba a esta segunda medida, que consistía en **retirar el material con el que**  
357 **estuviera trabajando**. Aparte de esto, se le pediría al alumno que se quedara en su  
358 mesa de trabajo y que cruzara los brazos durante unos minutos. Al pasar estos minutos,  
359 le realizaba la siguiente pregunta ¿tienes ganas de seguir trabajando? La respuesta  
360 normalmente era positiva. Si decía que no, se pasaba a tomar la siguiente medida **poner**  
361 **a dicho alumno a trabajar en una mesa solo**, sin nadie que le molestase ni nada que  
362 pudiera distraerle. Normalmente esta estrategia funcionaba, pero si no lo hacía se  
363 aplicaba otra.

364 La última propuesta que se tuvo que utilizar con respecto al trabajo individual de los  
365 estudiantes fue **ponerles en un lugar de la clase con los brazos cruzados donde no**  
366 **hubiera nadie y nada les pudiera distraer**, así podrían recapacitar qué les estaba  
367 pasando.

368 Como se ha podido comprobar estas estrategias fueron endureciéndose y se aplicaban si  
369 ninguna de las anteriores funcionaba. Para futuras intervenciones se planea seguir  
370 utilizando estas técnicas descritas.

### 371 *La última fase de la tarea de enseñar es evaluar.*

372 Como bien dicen las teorías de los educadores, psicólogos y pedagogos, los niños, como  
373 norma general, tienen un desarrollo normal, pero dentro de este desarrollo hay muchos y  
374 variados ritmos. Por eso, al empezar a corregir las fichas me di cuenta que lo que hacía  
375 era comparar unos trabajos con otros, y esto no se puede hacer porque los infantes no  
376 tienen el mismo desarrollo. Así pues, lo que hice fue utilizar la estrategia de **observar y**  
377 **conocer mejor las características individuales de los niños** para después poder  
378 corregir de manera objetiva y con respecto a su desarrollo los trabajos que iban  
379 realizando, en vez de comparar quién lo hacía perfecto y quién no.

### 380 *Expresarse correctamente*

381 La comunicación se produce cuando alguien (emisor) dialoga con otra persona  
382 (receptor) acerca de algo, sabiendo que para que se produzca la comunicación estas  
383 personas tienen que compartir un código.

384 El docente será quien se encargue de transmitir conocimientos e información a los  
385 discentes. Por ello, hay unos cuantos aspectos que tiene que cuidar a la hora de dirigirse  
386 hacia los alumnos.

387 El primer aspecto sería controlar el volumen de voz en el que hablo. He comprobado  
388 durante las prácticas que si utilizaba un volumen de voz elevado, el alumnado iba a ir  
389 subiendo el suyo y al final casi se acababa gritando en la clase. Por eso, la estrategia  
390 llevada a cabo fue **utilizar un volumen de voz medio**. La consecuencia positiva que se  
391 sacó de aplicar esta estrategia fue que cuando estuve disgustada o enfadada con algo,  
392 pude elevar el volumen de mi voz y así los estudiantes supieron que algo malo estaba  
393 pasando. Otro punto a favor de esta medida fue que se consiguió bajar el volumen  
394 medio de la clase. Además, quedó comprobado que los niños prestaban más atención y  
395 hacían más silencio cuando el volumen era medio. En cambio cuando se iba subiendo,  
396 sin darse cuenta, los estudiantes también elevaban el suyo y la atención y el silencio  
397 iban disminuyendo. Esta estrategia se propuso a lo largo del Prácticum I y se ha llevado  
398 a cabo también en el Prácticum II.

399 Otro ítem a mejorar con respecto a la comunicación fue el vocabulario. Había que  
400 escoger palabras adecuadas para dirigirse a los estudiantes, utilizando vocablos que les

401 fueran familiares. A la hora de la motivación o explicación de las distintas tareas era  
402 cuando noté que tenía más problemas. Por eso, la estrategia que se propuso llevar a cabo  
403 fue **preparar una intervención sobre el tema que se iba a trabajar al día siguiente**,  
404 esto lo trabajaría en casa y me serviría como ensayo para después poderlo hacer en el  
405 aula. Por consiguiente, conseguiría estar un poco más preparada a la hora de exponerles  
406 el tema y podría recurrir al vocabulario que les resultara más sencillo a los niños así  
407 como utilizar sinónimos para explicarlo. Desde que se puso en marcha esta estrategia  
408 mejoró la forma de motivar y explicar al alumnado y, por tanto, la comprensión que este  
409 tuvo de los distintos temas expuestos.

410 El siguiente punto a mejorar fue la forma de dirigirme a los estudiantes a lo largo del  
411 día. Se observó durante las primeras prácticas que el adverbio de negación “no”, se  
412 utilizaba con mucha frecuencia en el centro escolar. Por tanto, la primera táctica que se  
413 tomó con respecto al Prácticum II fue **reducir el uso de la palabra “no”**. El resultado  
414 no fue del todo satisfactorio a la hora de poner en práctica este procedimiento, dado que  
415 las normas como las recordaban los alumnos eran de manera negativa como “no correr”,  
416 “no hablar mientras otro compañero esté hablando”, “no molestar”. Estas normas las  
417 tenían tan arraigadas que no se pudieron cambiar. Por tanto, la siguiente estrategia que  
418 se propuso con respecto a este tema fue, que en el futuro, **formular las normas de**  
419 **forma positiva**. Donde esta estrategia funcionó un poco mejor fue a la hora de la  
420 realización de las actividades, en vez de decir “así no se hace”, se preguntaba cómo  
421 sería la mejor manera de hacerlo o cómo se podría cambiar.

422 Y, por último, la estrategia que se siguió desde el primer día que entré en el centro fue la  
423 de **utilizar adjetivos que califiquen a las acciones en vez de nombres que impliquen**  
424 **un trato peyorativo tanto con el alumnado como con su trabajo**. La utilización de  
425 nombre en vez de adjetivos afecta al ámbito emocional y sobre todo a la autoestima.  
426 Además puede cambiar la visión que el alumno tenga de sí mismo, tanto desde el primer  
427 momento que se diga como después de cara a su desarrollo futuro. Esta estrategia se ha  
428 cumplido a la perfección durante el tiempo en que se han realizado las prácticas. Todas  
429 estas estrategias las planeo utilizar cuando ejerza de maestra.

### 430 **Gestionar el grupo-clase**

431 En este apartado se han propuesto estrategias que afectan a las normas, las órdenes, la  
432 autonomía y los agrupamientos.

433 Las normas son reglas que se ponen para modular las conductas, comportamientos o la  
434 manera de hacer las cosas. Durante los primeros años de vida establecer límites es muy  
435 importante, por eso en una clase de educación infantil no pueden faltar. Sobre esto se  
436 trabaja todos los días, hay que incidir mucho en ellas.

437 Las órdenes son mandatos que tienen que cumplir, en este caso, los estudiantes. A  
438 diferencia de las normas pueden ser imposiciones momentáneas para realizar una  
439 actividad, no una norma que se tenga que cumplir siempre.

440 Con esto aclarado, la estrategia que se puso fue **tener firmeza y claridad** a la hora de  
441 decir tanto las normas y las órdenes como de dirigirse al grupo. Al poner en práctica  
442 esta medida, me di cuenta de que algo no estaba funcionando, que el alumnado no hacía  
443 todo el caso que podía ni seguía del todo las normas cuando se lo decía. Por eso, a esa  
444 táctica sumé otra, con respecto a las órdenes tenía que **ser muy específica y concreta**,  
445 porque si no, los/as niños/as podían malinterpretar el mensaje que quería transmitir. Y,  
446 por otra parte, con respecto a las normas tenía que **tener convicción** a la hora de



447 decir las o recordarlas **y tenía que seguirlas**, para que así los estudiantes se dieran  
448 cuenta de lo importantes que son para el buen funcionamiento de la clase.

449 Las técnicas seguidas funcionaron porque me di cuenta de que cuando me dirigía al  
450 grupo la actitud de los niños había cambiado y seguían y acataban tanto las normas  
451 como las órdenes que daba. Se comprobó que primero hay que marcar unos límites para  
452 que los alumnos vayan conociendo al docente. Además, se iba notando cómo se  
453 acercaban a mí para consultar dudas y hacer preguntas. Por tanto, las estrategias  
454 marcadas fueron las adecuadas para conseguir tener control sobre el grupo-clase.

455 Autonomía se define como la capacidad que tiene una persona para hacer las cosas por  
456 sí sola. Desarrollar la autonomía durante los primeros años de vida es de vital  
457 importancia para el crecimiento futuro del infante.

458 Teniendo estas premisas en mente me surgió la siguiente pregunta ¿cómo podía  
459 favorecer la adquisición de autonomía por parte del alumnado? Después de pensarlo de  
460 manera insistente, la estrategia que se me ocurrió fue **ofrecerles libertad para decidir,**  
461 **para elegir, para dejarles hacer las cosas por ellos mismos.** Esto se llevó a cabo a  
462 través de darles opción a elegir con qué juguetes o a qué cosa querían jugar a la hora del  
463 juego simbólico en la clase, cuando se proponía algún taller dejarles elegir los  
464 materiales para hacerlos, permitiéndoles experimentar cuando se hizo el taller de  
465 plantar, dejarles que intentaran abrocharse ellos solos los abrigos o abrir el envoltorio de  
466 los bocadillos...

467 En definitiva, darles la oportunidad para que intentaran ellos hacer las cosas por sí  
468 mismos, y si no podían que pidieran ayuda. Los refuerzos positivos sirvieron de gran  
469 ayuda para que cada vez fueran intentando hacer las cosas por ellos solos. Cuando lo  
470 conseguían iban y decían “lo he hecho yo solo” y, parece que esta es la mejor prueba  
471 que demuestra si el alumnado va adquiriendo o no autonomía. Por lo que se ha podido  
472 comprobar aquí, la autonomía va ligada a la capacidad de tomar decisiones.

473 Otro aspecto a tratar de este apartado son los agrupamientos, la forma de colocar a los  
474 niños en las mesas de trabajo. La medida que se tomó fue **variarlos y modificarlos** para  
475 que no fueran siempre los mismos y los niños no trabajaran ni se relacionaran siempre  
476 con las mismas personas. Esta estrategia sí se llevó a cabo pero no de forma consistente  
477 como se hubiera querido. Así pues, la remodelación que necesitaba esta propuesta era  
478 **marcarse un calendario** (igual que para el aprovechamiento de los recursos materiales)  
479 para, por lo menos, una vez cada unidad didáctica cambiar de agrupamientos. Por tanto,  
480 esta estrategia se pasará a desarrollar en un futuro puesto que durante las prácticas no  
481 dio tiempo a aplicarla.

#### 482 **Atender el ámbito físico-biológico**

483 Primero se hablará de cómo se ha intentado solucionar el problema del cansancio. Para  
484 ello la técnica que se propuso fue **dejarles jugar**. Puesto que el cansancio lo que  
485 conlleva es la fatiga, las pocas ganas de trabajar, la saturación de la mente, etc. Y no  
486 hay mejor manera de despejarse y relajarse que con el juego. Esta estrategia resultó  
487 positiva cuando todos los alumnos, una vez habían terminado la tarea, se ponían a jugar.  
488 Las actividades propuestas siempre implican concentración y atención en los que se está  
489 haciendo, por ello a la hora de ponerse a jugar disfrutaban y se calmaban, si el juego  
490 duraba por lo menos 30 minutos. Por eso, si ese mismo día se realizaba otra tarea eran  
491 capaces de recuperar su nivel de atención y concentración a la perfección para realizar  
492 dicha propuesta.

493 Por el contrario, esta estrategia resultó negativa cuando la gran parte de los estudiantes  
494 de la clase había terminado la tarea y una o dos personas todavía seguían con ella,  
495 faltándoles bastante para acabar. Se les dejó entre 5 y 10 minutos para jugar y después  
496 volver a la tarea. Pero lo que pasó fue que cuando volvieron a sus mesas no querían  
497 hacer nada y tenían más ganas de jugar que de hacer el trabajo. Por tanto esta estrategia  
498 no se volvió a utilizar. En el apartado de implementar, se han visto estrategias para  
499 motivar el trabajo, que eran las que se aplicaban cuando estas dos medidas no  
500 funcionaban.

501 En este apartado, estas han sido las únicas estrategias que se han incorporado en el  
502 Prácticum II. Las que se citan a continuación son medidas que se tomaron durante el  
503 primer prácticum y que se han mantenido a lo largo de este.

504 Otro aspecto a atender en el ámbito físico-biológico son los cambios de temperatura. En  
505 las aulas en las que he desarrollado mis prácticas había una temperatura adecuada para  
506 poder trabajar, por eso las estrategias propuestas hacen referencia al recreo. Por tanto, la  
507 táctica que se siguió fue **comprobar el tiempo que hacía fuera** y con respecto a la  
508 información obtenida decidir qué hacer: si los niños salían o no con abrigo o si había  
509 que ir a la zona cubierta del patio porque estaba lloviendo.

510 En lo referido a la sed, los alumnos no la tuvieron puesto que llevaban algún tipo de  
511 líquido para tomar durante el recreo, pero a veces, después del recreo o psicomotricidad  
512 pedían agua si habían realizado mucho ejercicio físico. Por eso, la táctica que se utilizó  
513 fue **darles agua cuando lo pidieran** si sucedía después de alguna de estas dos  
514 situaciones. El único inconveniente era que había que estar pendiente de que fueran al  
515 servicio.

516 Iban una vez al servicio toda la clase junta antes del recreo, como una de las rutinas.  
517 Pero por lo general, la estrategia que seguí fue **dejarles ir cuando me lo pedían**, a no  
518 ser que todos lo pidieran a la vez, que en ese caso **el primero que lo había pedido iba  
519 al servicio**. Los demás tenían que esperar su turno hasta que esta persona regresase. Lo  
520 que les pasaba era que a veces se olvidaban de que querían ir al aseo, dado que seguían  
521 una conducta de imitación.

522 Todas estas estrategias resultaron satisfactorias, por lo que en un futuro se planea seguir  
523 utilizándolas.

#### 524 **Regular conductas**

525 Este apartado hace mención a las estrategias que se han utilizado para solventar  
526 problemas relacionados con los enfrentamientos y las emociones que aparecían en el  
527 aula.

528 Los enfrentamientos eran malentendidos que se producían, sobre todo, cuando había  
529 juego simbólico, recreo o psicomotricidad. La primera estrategia consistió en **dialogar  
530 sobre el suceso** con la o las personas implicadas en el conflicto. Si no eran capaces de  
531 solucionar el problema mediante las palabras, se aplicaba otra segunda estrategia que  
532 era **retirarlos de la situación** en la que se encontraran durante dos o tres minutos para  
533 que se calmaran y pensaran lo que habían hecho. Después de estos minutos se les  
534 preguntaba las conclusiones a las que habían llegado para comprobar que habían estado  
535 pensando. Estas estrategias normalmente daban resultado y, si no lo hacían, se volvían a  
536 aplicar una segunda vez.

537 Con respecto a las emociones se encontraron aspectos a mejorar en dos de ellas que eran  
538 el enfado y la excitación.

539 La técnica que se propuso para el enfado fue **hablar con ellos** para intentar calmarles y  
540 hacerles pensar. Se nota cuando un niño está enfadado en la clase porque su  
541 comportamiento no es el habitual. La estrategia llevada a cabo resultó fundamental para  
542 el buen ambiente en la clase, así como para fortalecer la relación docente-discente.

543 Tanto las tácticas propuestas con el tema enfrentamiento como con el tema enfado se  
544 han propuesto a lo largo de todas las prácticas. En un futuro se planea seguir utilizando  
545 estas tácticas y proponer alguna otra para solventar el tema de los enfrentamientos.

546 Ante la excitación la táctica que se utilizó fue **la relajación**. Esta se llevó a cabo  
547 poniendo música y haciendo que los alumnos o bien se tumbasen en el suelo o bien  
548 estuvieran en su mesa con la cabeza apoyada sobre sus brazos mientras un compañero  
549 iba acariciándoles con la mano o con una pluma. Esta estrategia resultó muy  
550 satisfactoria y gratificante puesto que a los niños les gustó mucho, sobre todo la manera  
551 de relajarse con la pluma. Esta estrategia se llevó a cabo durante el primer prácticum y  
552 como resultó tan positiva se aplicó también en el Prácticum II.

### 553 Relacionarse con las familias

554 La colaboración entre escuela y familia es “una necesidad para obtener los logros  
555 educativos durante la infancia” (Sarramona, 2000: 58).

556 Es de vital importancia crear un buen vínculo con las distintas familias de los alumnos.  
557 Con ellas se podrá colaborar y pedir ayuda para cuando se necesite, además de poder  
558 contrastar opiniones con respecto a la evolución de los niños para llegar a  
559 comprenderlos mejor. Familia y escuela persiguen un mismo objetivo que es el buen  
560 desarrollo del infante.

561 A lo largo de mis prácticas apenas he tenido contactos con las familias, como mucho  
562 contactos informales a la entrada o salida del centro para intercambiar información. Por  
563 eso, de cara al futuro, la estrategia que planteo es **ofrecer y entablar una buena  
564 relación con las familias de los estudiantes**. Este será un aspecto en el que tendré que  
565 fijarme cuando empiece a desarrollar verdaderamente mi práctica educativa.

### 566 Coordinarse con otras personas del ámbito educativo

567 La coordinación entre la maestra tutora del aula y yo, durante mis años de prácticas, ha  
568 sido de vital importancia puesto que han compartido información necesaria acerca de  
569 los contenidos que previamente habían trabajado con los alumnos. Esto me ha permitido  
570 ubicarme y conocer la situación en la que se encontraban los estudiantes con respecto a  
571 su desarrollo. Con ello establecí el punto de partida para, al finalizar las prácticas,  
572 comprobar cuál había sido su desarrollo desde que yo entré en el aula.

573 En realidad, fui poco consciente durante el primer prácticum de la importancia que tenía  
574 la coordinación con los docentes, porque se hizo de forma natural y no hubo que tomar  
575 ninguna medida específica. En el segundo, la estrategia que me propuse fue **preguntar**  
576 acerca de la situación evolutiva en la que se encontraba cada niño con respecto a su  
577 desarrollo y saber qué contenidos habían trabajado y cuáles les quedaban por trabajar.

578 Por tanto, solo he mantenido una coordinación y relación con las tutoras del aula, así  
579 pues, en el futuro tendré que proponerme otras técnicas que involucren no solamente la  
580 coordinación con los docentes sino con todas las personas que trabajan en el ámbito  
581 educativo.

### 582 Administrativas

583 Las funciones administrativas que tiene que realizar un docente son tareas que se  
584 encuentran dentro del ámbito educativo. Algunas de estas funciones pueden ser realizar  
585 informes de seguimiento y evaluación, hacer reuniones con los padres, tener entrevistas  
586 con las distintas familias...

587 Dicho esto, durante el Prácticum II he tenido la oportunidad de realizar algunas de estas  
588 funciones administrativas y, me he dado cuenta, de que al hacerlas había aspectos a  
589 mejorar.

590 La primera función administrativa que desempeñé fue controlar la asistencia del  
591 alumnado de la clase. La táctica que se propuso fue **anotar las faltas de los niños justo**  
592 **después de que el encargado de la clase pasara lista** para a ver qué estudiantes habían  
593 ido ese día a clase. Esta lista a final de mes había que entregársela al secretario del  
594 colegio para que llevara un seguimiento acerca de las mismas. Me propuse esta  
595 estrategia porque durante los primeros días de mi estancia en el colegio se me olvidaba  
596 anotar las faltas. A partir de la segunda semana no se me olvidó ningún día anotarlas.

597 Otra tarea administrativa que tuve que cumplir fue la de redactar una nota informativa  
598 para los padres. Antes de dársela a ellos, me la revisó la tutora de prácticas y me  
599 comentó que el tono en el que estaba redactada era muy formal, que a los padres había  
600 que dirigirse de una manera más informal, más cercana. Así pues, la estrategia que seguí  
601 de ese día en adelante fue **redactar las notas informativas en un tono informal**. Esta  
602 medida fue un éxito aunque para futuras ocasiones tendré que tener en cuenta el  
603 contexto educativo en el que estoy desarrollando mi práctica para averiguar cómo tengo  
604 que dirigirme a las familias.

