



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**Identificando y analizando las decisiones más
recurrentes que adopta un/a maestro/a de Educación
Infantil**

TRABAJO FIN DE GRADO

MAESTRO/MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTOR/A: Elena Alonso Antolín

TUTOR/A: Marcelino Juan Vaca Escribano

Palencia. 2015

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado aborda la toma de decisiones en el ámbito educativo; concretamente, las que adopta un maestro/a de Educación Infantil en torno a la adquisición de normativa en el aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana tratando de diluir situaciones de conflicto. La exposición de una serie de relatos escolares vividos en la realidad educativa del Practicum II; y su posterior análisis utilizando un tratamiento de confrontación con la fundamentación teórica elaborada, manifiesta los aprendizajes obtenidos sobre este recurrente campo de estudio en la labor diaria de los docentes en la Escuela.

PALABRAS CLAVE: Maestro/a de Educación Infantil, decisiones, normativa, proceso de enseñanza-aprendizaje y situaciones de conflictos.

ABSTRACT

The present work is focused on a taking decisions in the educational field, in particular, the one which a school teacher takes regarding the classroom rules acquisition, the teaching-learning process and the healthy cohabitation trying to dilute conflict situations. The statement of a series of school stories in the educational reality of the Practicum II; and its following analysis making use of treatment of confrontation with the elaborate theoretical foundation, reveals the learning obtained on this recurring field of study about the daily job of teachers in the school.

KEYWORDS: early childhood teacher, decisions, classroom rules, teaching-learning process and conflict situations.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	5 -
2.	JUSTIFICACIÓN	7 -
3.	OBJETIVOS	9 -
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10 -
4.1.	LAS DECISIONES DE LOS M.E.I. EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN INFANTIL	10 -
4.1.1.	La naturaleza de las decisiones docentes.....	10 -
4.1.2.	Modelos pedagógicos.....	13 -
4.1.3.	Los procesos cognitivos que están detrás de las decisiones.	15 -
4.2.	LAS DECISIONES DE LOS M.E.I. EN EL CURRÍCULO OFICIAL	16 -
4.3.	LAS DECISIONES DE LOS M.E.I. EN LA FORMACIÓN INICIAL	17 -
4.3.1.	Las Competencias básicas y específicas de Grado de Maestro/a en Educación Infantil	17 -
4.3.2.	Plan de estudios en la Facultad de Educación de Palencia.	20 -
4.3.3.	Observaciones de las decisiones de los maestros en la experiencia del Practicum	21 -
4.4.	UN ESQUEMA PARA LA ORGANIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LOS CAMPOS EN LOS QUE SE ENCUENTRAN LAS DECISIONES ESTUDIADAS. -	23 -
4.4.1.	Decisiones que tienen como objetivo el pacto de la normativa.	23 -
4.4.2.	Decisiones que tienen como objetivo el proceso de enseñanza-aprendizaje	25 -
4.4.3.	Decisiones que tienen como objetivo diluir los conflictos y propiciar un buen ambiente para la educación.....	26 -
5.	METODOLOGÍA	28 -
5.1.	CONTEXTO DE TRABAJO. EXIGENCIAS Y POSIBILIDADES DEL PRACTICUM	28 -
5.2.	LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA DEL TFG.	29 -
5.3.	LAS DECISIONES EN LA ACCIÓN.	31 -
5.3.1	Decisiones sobre la adquisición de normativa	31 -
➤	“Una situación educativa dentro de la jornada escolar. Los Rincones”... -	31 -
➤	“Sobre el respeto de la norma siendo una maestra novel”	34 -
5.3.2	Decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	36 -
➤	“El planteamiento de un proyecto: Maneras de viajar...”	36 -
➤	“El bingo de los números”	39 -

	5.3.3. Decisiones sobre la convivencia sana diluyendo situaciones de conflicto.	- 40 -
➤	“Decisiones inesperadas para situaciones inesperadas”	- 40 -
➤	“El grupo somos todos/as”	- 43 -
6.	APRENDIZAJES OBTENIDOS	- 45 -
7.	CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN.	- 47 -
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 50 -

*“No soy producto de mis circunstancias, soy producto de mis
decisiones”*

(Steven Covey)

1. INTRODUCCIÓN

Las primeras líneas de este Trabajo de Fin de Grado tienen la finalidad de introducir al lector en el mismo. De este modo, esta última tarea académica la afronto como una necesidad personal, que me ayudará a dar continuidad y dotar de significado mis aprendizajes como estudiante del Grado de Educación Infantil, en la Facultad de Educación de Palencia.

A este respecto, tengo la oportunidad de plasmar sobre el papel una de las preocupaciones que me han rondado por la cabeza con el transcurso de dicha formación, las **decisiones**¹ más recurrente que adopta un maestro/a de Educación Infantil. Las razones que están detrás de las **decisiones** del docente en la labor educativa como tema de análisis en esta tarea, responde a la necesidad de relacionar los contenidos teóricos con las situaciones reales; algo tremendamente habitual en las jornadas escolares.

Por esta razón, lo que en las siguientes páginas aparece recogido se erige como fruto de mi proceso de construcción personal y profesional. Este camino comenzó hace tiempo, incluso antes de matricularme en el primer curso de estudios universitarios, pues la infancia siempre ha formado parte, consciente e inconsciente, de mi espíritu vocacional.

Asimismo, la elaboración de este trabajo debe constituirse como la ocasión para soslayar a través de su estructura, organización y contenido, las competencias profesionales adquiridas durante el caminar por los planes de estudio de cada asignatura. En este ejercicio han influido tanto el conocimiento de los contenidos expuestos legislativamente y su posterior selección, articulación y ordenación; así como, la implicación y predisposición para hacerme eco del conjunto de saberes y competencias que un maestro debe poseer en el ejercicio de su labor diaria.

Por otra parte, he de decir que la cercanía al ámbito educativo en mis experiencias de Practicum (I y II) ha incentivado mi curiosidad y ganas de descubrir, llegando a la conclusión de que la educación es un ente vivo, en constante evolución. A su vez, la consideración que he poseído y poseo de este perfil profesional se ha transformado progresivamente. Ahondando en esta última reflexión, he podido darme cuenta de que la labor de un maestro/a va mucho más allá del simple devenir en el aula, vinculado a los procesos de enseñanza a nivel metodológico, organizativo y funcional, entre otros.

¹ A lo largo de todo el trabajo la palabra decisiones y derivadas van a aparecer marcadas en negrita porque quiero centrar el interés del lector y evitar que se camufle con el significado que adopta dicho término en los discursos cotidianos.

Rescatando una de las ideas mencionadas anteriormente, en mi bagaje formativo la valía de lo teórico me impulsó hacia la vida en la Escuela durante el periodo de estancia en un centro educativo. Durante este tiempo, pude pasar de la abstracción a la concreción en un contexto determinado.

Específicamente, el Practicum I me permitió inmiscuirme por primera vez en una institución educativa. Como ya he avanzado en este relato, supuso un nuevo paso en el hacer, pues pase de las hipótesis a las certezas. En este sentido, de la participación en las realidades ciertas e inciertas que se suceden en las diferentes situaciones educativas, se percibe la esencia del maestro/a. La visión de los profesionales adquiere forma al tomar **decisiones**, pues delimitan las propuestas didácticas (contenido) y educativas (procesos de los niños/as), tanto con un carácter consciente como inconsciente. Ejemplificándolo, en el primer de los casos, entran en juego las estrategias de intervención deliberadas, como por ejemplo: la planificación los procesos completos y articulados de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, aquellas decisiones espontáneas al paralizar momentáneamente el desarrollo de la tarea para hacer hincapié en la resolución de conflictos, por ejemplo.

Asimismo, la reciente oportunidad en el Practicum II de la que he formado parte en el C.E.I.P “Sofía Tartilán” con un grupo de niños/as de 5 y 6 años de edad, me ratificó en mi propósito de profundizar en el entramado cognitivo, emocional...de vida, ya que las **decisiones** atisban la panorámica de lo que un maestro/a debe afrontar en su día a día

No obstante, quedan muchas miras a las que hacer referencia, ¿Qué repercusiones subyacen a una **decisión**?, ¿Cómo se transforman las **decisiones**?, ¿De dónde se nutren?, ¿Por qué adquieren una perspectiva u otra? y ¿De qué manera afectan al proceso educativo? A estos interrogantes trataré de hacer frente con los epígrafes siguientes de este documento.

Haciendo hincapié en lo que el lector se va a encontrar a partir de esta sección; quiero expresar que cada punto del camino significa un compromiso para que tú puedas inmiscuirte y adentrarte conmigo en esta preocupación.

Seguidamente, aparecerá la justificación; en ella me comprometo a darte las razones suficientes para que te convenzas de porqué merece la pena abordar las **decisiones** en su globalidad; y las **decisiones** en torno a la adquisición de normativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana diluyendo situaciones de conflicto, en particular.

A continuación, recojo los objetivos, con el planteamiento me marco unas finalidades generales y específicas, que trataré de alcanzar con la construcción de este trabajo. Asimismo, me comprometo a que con ellas te resulte más sencillo saber hacia dónde quiero llegar y qué capacidades quiero desarrollar.

Tras ello, me comprometo a través de la fundamentación teórica a ofrecerte un marco de referencia que contextualice las **decisiones** docentes; así como, los elementos que contaminan una **decisión**.

Inmediatamente después, aparece el epígrafe de metodología; donde me comprometo a decirte cómo lo que he hecho; de dónde extraigo la información; y que resultados he obtenido, tratando dichos datos sobre las **decisiones** en el ámbito educativo.

Por último, en las últimas páginas de este documento, encontrarás dos apartados íntimamente relacionados entre sí; los aprendizajes obtenidos y las conclusiones. De la comunión de ambos, me comprometo a mostrarte qué ha supuesto para mi formación, en cuanto a conocimientos adquiridos se refiere; y por supuesto; el grado de consecución de las metas planteadas con el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado.

Para finalizar, me gustaría mencionar que gracias a las experiencias vividas, y la cimentación de los conocimientos he hecho más perceptible la preocupación e interés por el núcleo temático de este trabajo: *identificando y analizando las **decisiones** más frecuentes que debe adoptar un maestro de Educación infantil*. Por esta razón, con total sinceridad declaro que este escrito no quiero que sea un trabajo más de la carrera, de alguna manera busco reconocermelo y sentirme partícipe de todo lo que rodea esta elaboración. Asimismo, supone responder a mis intereses y demandas personales y ser capaz de proyectarlas hacia mi futura labor como maestra de Educación Infantil.

2. JUSTIFICACIÓN

Después de haber presentado de manera general cómo fue el proceso de identificación de la temática de este Trabajo Fin de Grado, en este epígrafe me embarco en exponer razones que avalen porqué aproximarse a al campo de estudio “las **decisiones**”, es importante en la labor educativa. Concretamente, me centraré en justificar las **decisiones** adoptadas de manera consciente, pues son aquellas de las que el maestro/a puede extraer significación y relevancia a la hora de repensar su profesión.

En primer lugar merece la pena aclarar, que actuar de manera **decisiva** está estrechamente vinculado con practicar la opción. En este sentido, **decidir** implica realizar una elección,

decantarse por un hacer en vez de otro; hecho que inevitablemente conlleva, transitar un camino y dejar fuera otras posibilidades educativas. Todo ello, con la intención de ofrecer una enseñanza de calidad, desarrollando una praxis para con el alumnado, destinatario directo del quehacer en el aula. A este respecto, ante mí se presentan tres porqués interesantes que ponen de manifiesto la relevancia y la elocuencia de aproximarme a la identificación y análisis de este campo de estudio.

- Porque el *profesional sabe optar*, el bagaje previo de conocimientos y experiencias formativas que el docente va cristalizando en su proceso de construcción profesional, le evidencia progresivamente que la labor educativa va a verse influenciada por la puesta en práctica de **decisiones**; y por tanto entiende, que los procesos de enseñanza-aprendizaje no son una sucesión azarosa de acontecimientos. A este respecto, ahondar en cómo se produce la toma de conciencia de ese proceso, puede ir en pos de que el profesorado enfrente de mejor manera su profesión.
- Porque el *profesional quiere optar*, el acto de educar al individuo o simplemente el hecho de influir de modo alguno en sus procesos de aprendizaje, lleva consigo una inmensa responsabilidad. Por este motivo, que el maestro/a **decida** es síntoma de que quiere de una manera intencionada delimitar el camino del proceso y ofrecer, adecuándose a eso, una educación de calidad.
- Porque el *profesional puede optar*, teniendo en cuenta que el entramado organizativo de la vida escolar provoca que la praxis docente se encuentre mediada por una serie de textos legales de marco general (BOE y BOCYL), y de índole específico referidos a los documentos de centro (PEC y PGA); la toma de **decisiones** se le presenta como una estrategia de relevancia para poder adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y demandas reales de su contexto aula. Inevitablemente, las decisiones se erigen como una herramienta que va en pos de la autonomía del ejercicio de la profesión docente.

Sin duda, todo este panorama posiciona al maestro/a como un sujeto poseedor de un pensamiento crítico, con capacidad para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla. De este modo, el ejercicio de su práctica queda trascendido, ya que no sólo estima el hacer planificado, sino que también valora las razones que le han conducido a dicho punto de acción concreto y singular; así, los hechos son clarificados y reflexionados desde su raíz, pues las intervenciones son vistas como manifestaciones intrínsecas de la mixtura del entramado cognitivo, emocional y social, que configuran el todo de vida de un docente.

3. OBJETIVOS

La construcción de este Trabajo de Fin de Grado, tiene la finalidad de alcanzar una serie de objetivos, que en última instancia me otorgue la capacidad de implementar en mi futuro profesional, la visión que se ofrece sobre la trascendencia educativa y pedagógica de las **decisiones** que adopta el docente.

De este modo, de acuerdo a la globalidad que poseen las **decisiones** docentes en el quehacer educativo, me planteo los siguientes objetivos generales:

- Hacer de las **decisiones** que adoptan los maestros/as un campo de estudio.
- Reconocer el porqué de las **decisiones** adoptadas.

No obstante, la necesidad de concretar el terreno que abarcan las **decisiones** en el ámbito escolar, a tres núcleos de interés, la adquisición de normativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la convivencia sana tratando de diluir situaciones de conflicto, hace que pueda formular los siguientes objetivos específicos:

- Establecer un “protocolo” que permita analizar con la intención de reconducir las **decisiones** que rige la vida escolar en torno a la normativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana resolviendo situaciones conflictivas.
- Identificar y valorar las **decisiones** más frecuentes de una Maestra de Educación Infantil sobre la normativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana resolviendo situaciones conflictivas.
- Señalar y explicar las **decisiones** más relevantes en el trabajo de una Maestra de Educación Infantil sobre la normativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana resolviendo situaciones conflictivas.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este epígrafe tiene la finalidad de ahondar en los entresijos teóricos del núcleo temático que aborda esta tarea académica. Para ello, utilizaré diferentes filtros que me ayudarán a identificar las **decisiones** y reconocer su significatividad y relevancia en la labor docente.

Este recorrido contiene diversos enclaves: la literatura especializada en Educación Infantil, el currículo oficial y la formación inicial del profesorado. Cada uno de ellos, interviene en la construcción profesional de un Maestro/a de Educación Infantil², pues paulatinamente perfilan y definen las características e identidad inherentes a dicha figura. En este sentido, el bagaje previo contamina las **decisiones** que se toman de manera constante en la vida escolar.

4.1. LAS DECISIONES DE LOS M.E.I. EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las **decisiones** son una preocupación educativa y pedagógica sobre la que se ha investigado a lo largo de los años. Por lo tanto y con la intención de exponer razonadamente el tema, en las siguientes páginas plasmaré los planteamientos que diversos autores han desarrollado y puntualizado en torno a la compleja concepción de las **decisiones** en la Escuela.

Asimismo, este epígrafe tiene cabida en este Trabajo de Fin de Grado porque con la lectura de y sobre el campo educativo, el docente interioriza un constructo teórico que le hará **decidir** de una manera u otra, a la hora de la verdad en el aula.

4.1.1. La naturaleza de las decisiones docentes

Las **decisiones**, concepto de origen latino, tienen una acepción común en el devenir diario de las personas. El diccionario de la Real Academia Española (RAE) lo define como: “determinación, resolución que se toma o se da de algo dudoso”. De esta manera, toda **decisión** implica un cambio, en el que por un lado, se da comienzo a una nueva situación; y por otro lado, supone dar por finalizadas las circunstancias que poseía la misma.

Ante estas apreciaciones, extrapolables al ámbito educativo, las **decisiones** dirigen y dan un nuevo rumbo a los procesos educativos que se implementan en la Escuela de Infantil. A este respecto, las **decisiones** que un docente afronta en el devenir diario de la jornada escolar se

² A lo largo del escrito también puede utilizarse para designar Maestro/a de Educación Infantil las siglas M.E.I

encuentran en constante transformación. Los motivos que subyacen a este hecho son: la casuística y los elementos que intervienen propiamente en las **decisiones** (Marcelo, 1987).

De esta manera, atendiendo a las fuentes de abastecimiento Peters (1984, citado en Marcelo, 1986) señala dos aspectos: por un lado, los factores situacionales y por otro lado, las rutinas. De una manera más detallada, los factores de situación son entendidos para dicho autor, como los elementos complementarios que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje; entre los que destacan el tiempo, el contenido y las técnicas educativas.

En el primer caso, la noción temporal aparece en las **decisiones** del profesorado por dos razones distintas: la disponibilidad de tiempo para la elaboración de juicios, y el momento de la jornada en las que estos son decididos. En lo referente a los contenidos cabe mencionar, que cuando son novedosos se suceden coyunturas imprevistas, pues no hay saberes previos sobre los que apoyarse. En este caso, las **decisiones** deberán ser más conscientes, ya que repercutirán de una manera más directa en la información del quehacer educativo. Por el contrario, ante un núcleo de interés “habitual” se conserva la firmeza decisiva, pero se genera una repercusión más inconsciente. Finalmente, en las técnicas educativas entendidas desde los procesos de planificación, intervención y evaluación; los dictámenes por los que se opte siempre llevarán consigo respuestas distintas, pues las finalidades que el profesor/a busca en cada caso son diferentes.

Por su parte, las rutinas son comportamientos interiorizados y automáticos, generados por los propios profesores/as como consecuencia de su práctica profesional. Asimismo, Leinhardt y otros (1984) puntualizaron que estos momentos “liberan espacios de procesamiento cognitivo tanto para los profesores como para los alumnos, automatizando un subconjunto de tareas de procesamiento cognitivo que podrían enfrentar a alumnos y profesor si los problemas tuvieran que resolverse de nuevo cada vez” (p. 1, citado en Marcelo, 1986).

Una vez expuestas las causas que provocan una situación en el aula donde las **decisiones** por parte de un docente son una constante, es necesario conectarlo con los factores que ejercen influencia en las mismas, con la intención de dotar de globalidad al término.

Para Shalvenson y Borko (1979, citado en Marcelo, 1986) uno de los primeros factores que afectan a las **decisiones** del profesorado es la información recadaba acerca del grupo aula y a su vez, la estimación particular que ellos/as hacen de ésta. Para ello, analizan las observaciones registradas en cuadernos y libros anecdóticos, tablas sistematizadas y diarios de aula. Asimismo, estos autores determinaron que otro factor de influencia en la capacidad de decidir era el propio docente y su saber práctico; es decir, las creencias para definir personalmente la educación y la enseñanza; por lo tanto, la naturaleza de la tarea de enseñanza, o lo que es lo

mismo, el contenido a enseñar, también influye en las **decisiones** que los profesores toman en el quehacer educativo. Por último, las **decisiones** se pueden ver influidas por la disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela, por las presiones recibidas por los profesores por parte de la administración o bien por presiones externa.

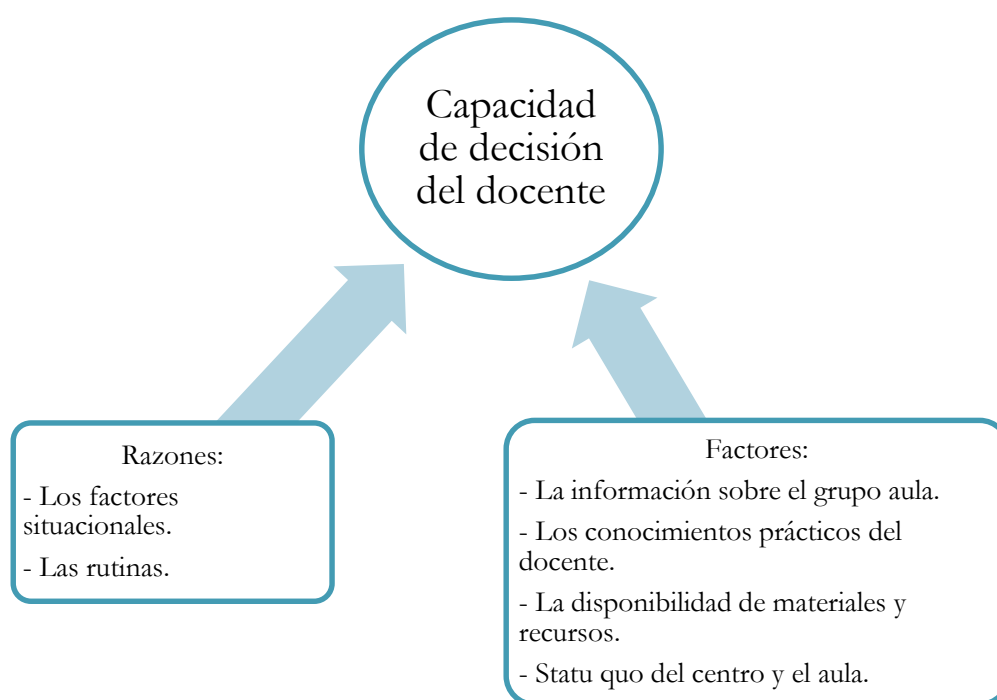


Figura 1: Influencias de las decisiones del docente.

El compendio formado por las razones y elementos que influyen en las **decisiones** de un docente en el aula, provocan una clasificación general de las mismas según la funcionalidad de las **decisiones**. En ellas, se clasifican en base a los mismos criterios; en primer lugar, a la intencionalidad de la **decisión**, es decir, aquellas **decisiones** que están planificadas antes de que se sucedan en el tiempo y lugar escolar; y por otro lado, las que tienen una naturaleza inconsciente, que se toman de forma rutinaria al vivir una situación similar. No obstante, su nomenclatura varía de acuerdo al autor/es que lo conceptualizan formalmente.

De esta manera, en 1968 Jackson, uno de los precursores de esta línea de investigación, estableció la siguiente clasificación: por un lado, las **decisiones** preactivas, aquellas llevadas a

cabo durante la planificación de la labor docente; y por otro lado, las **decisiones** interactivas que son las tomadas durante la enseñanza de clase.

Por su parte, Duffy y Ball (1983, citado en Marcelo, 1985) establecen dos tipos de **decisiones**: en primer lugar, las **decisiones** procedimentales, que se refieren al establecimiento procesual de las prácticas educativas en el aula; y en segundo lugar, las **decisiones**, cuya finalidad consiste en proporcionar a los discentes la comprensión del aprendizaje.

No obstante, Sutcliffe y Whitfield (1979, citado en Marcelo, 1985) determinaron una organización binaria contando con: **decisiones** reflexivas, aquellas que son fruto de la transformación reflexiva del docente de manera consciente y deliberada; y **decisiones** inmediatas, caracterizadas por la espontaneidad, pues el docente opta sobre la marcha, sin tener tiempo para razonar adecuadamente.

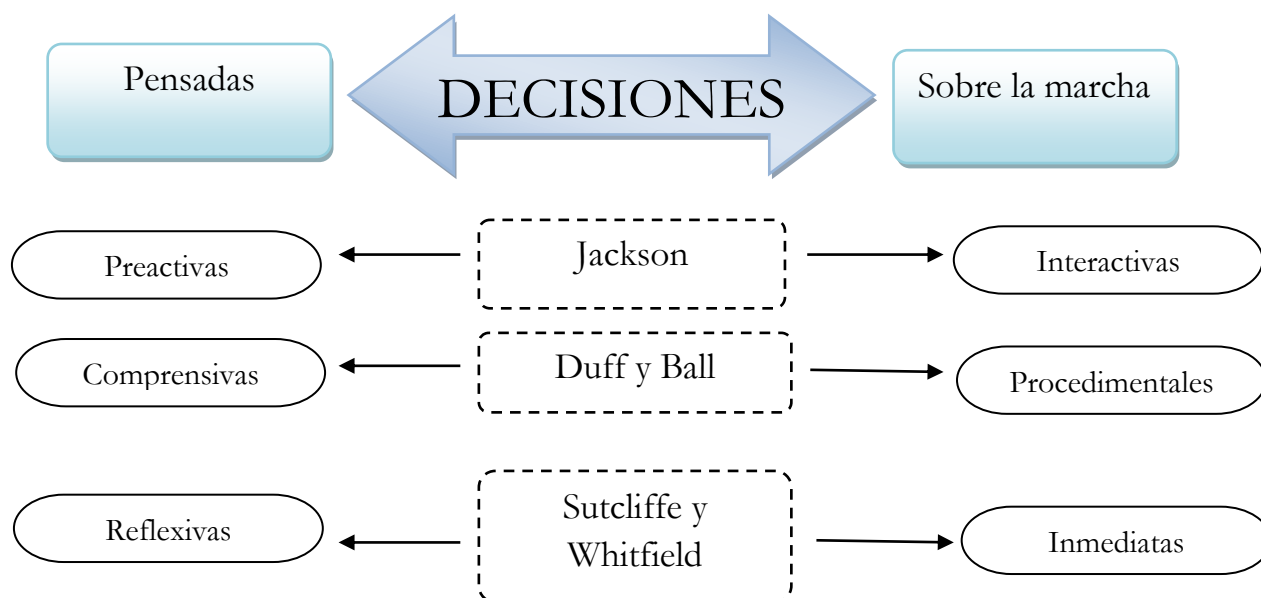


Figura 2: Esquema sobre la clasificación de los tipos de decisiones según autores.

4.1.2. Modelos pedagógicos.

El pensamiento y la toma de **decisiones** del profesorado se encuadran teóricamente en modelos pedagógicos, que a su vez abordan el procesamiento cognitivo de la información y las estrategias desde la figura adoptada por el docente durante el desarrollo de la labor educativa en el aula. A continuación y tomando como fuente de referencia investigaciones de diferentes autores, recogeré a modo de evolución los arquetipos más significativos de acuerdo al tratamiento que hacen del tema en cuestión, ya que poseen un enfoque interno.

En un primer momento, las investigaciones sobre los profesores/as se enmarcaban casi exclusivamente en paradigmas conductuales, donde el bagaje educativo era entendido desde la competencia y la actuación. Marcelo (1985) señaló lo siguiente:

Se toma al docente como un técnico, su fundamento es la concepción tecnocrática del currículo, basado en la disciplina, y sus organizadores son objetivos mensurables, habilidades de trabajo, control conductual y de los medios para la efectiva producción de los aprendizajes en los alumnos. (p. 99)

No obstante, con el paso de los años el perfil profesional se ha visto en el punto de mira del enfoque mediacional-cognitivo. Este modelo concibe al profesor como un sujeto agente, que razona, que diagnostica, resuelve problemas y toma decisiones. Lo importante para un profesor no es solo que domine un repertorio más o menos amplio de destrezas docentes; sino que sea capaz de decidir en cada momento cual es la destreza más adecuada a cada situación. Esta competencia o destreza docente básica hace referencia no a conductas sino a procesos de pensamiento y reflexión en torno a la propia acción (Pérez, 1984). Ello determina que la propia competencia esté influida por el momento y la situación en la que ocurre, y es la propia situación la que influye en el profesor, quien ha de razonar y **decidir** cómo actuar.

Dentro de este enfoque pedagógico el papel del docente ha adquirido diferentes matices según los autores. Shalvenson y Stern (1983, citado en Marcelo, 1985) toma el modelo de profesor desde su esencia racional; y mantiene que la conducta del docente está dirigida por sus pensamientos, juicios y **decisiones**. Por su parte, Clark y Yinger (1979) definen al profesor desde un matiz más científico con las siguientes palabras: “procesador clínico de información, decisor, planificador, diagnosticador y resolutor de problemas” (p. 232, citado en Marcelo, 1985).

Sin embargo, Shalvenson y Borko (1979) señalan al responsable del aula como “un profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos, búsqueda de información acerca de los estudiantes y del currículo en el contexto de los objetivos, formulación de hipótesis sobre la base de esta información” (p. 183, citado en Marcelo, 1985).

En cualquiera de ellas, se aprecia una valía a la tarea que desarrolla un maestro/a dentro del maremágnum de posibilidades educativas a las que se enfrenta en un contexto concreto. Concretamente, las **decisiones** van determinando las actuaciones porque tienen la capacidad de convertir en palpables y concretas aquellas concepciones inmateriales y abstractas. Asimismo, las **decisiones** respaldan y en alguna medida salvaguardan las prácticas educativas; adoptando un camino cada vez más preciso hasta alcanzar el aprendizaje en cuestión.

Modelo Conductual	Modelo Mediacional-Cognitivo
Se entiende desde la competencia y la actuación, es decir, se centra en las conductas.	Hace referencia a los procesos de pensamiento y reflexión en torno a la propia acción.
El docente es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar las necesidades instruccionales. • Diseñar y crear condiciones para la instrucción. • Mantener y conducir la instrucción. • Manejar las técnicas de evaluación. 	El docente es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Valorar razonadamente las situaciones concretas. • Decidir las destrezas adecuadas a cada situación. • Resolver problemas y tomar decisiones de acuerdo al estado de la situación.

Figura 3: Tabla comparativa modelos pedagógicos.

4.1.3. Los procesos cognitivos que están detrás de las decisiones.

Como se recoge con anterioridad, varios autores clarificaron teóricamente que las **decisiones** de los docentes no son solo simples acciones adoptadas en el quehacer escolar, sino que responden a los procesos cognitivos complejos y globales. A este respecto, decidieron inmiscuirse en el interior de los mismos a través de estudios acerca de los pensamientos, juicios y toma de **decisiones**. Asimismo, determinaron que los autoinformes eran una herramienta útil y valiosa para recopilar información en torno a lo que se acontecía (antes, durante y después de las situaciones educativas) en la mente del profesorado. Con dicho fin, implementaron las siguientes metodologías (Marcelo, 1985).

- Rastreo de proceso: esta metodología tiene como finalidad descubrir los pensamientos del profesor cuando lleva a cabo la labor de planificación. Para ello, el docente realiza la tarea verbalizando los razonamientos mientras resuelve problemas o toma decisiones acerca de qué enseñar y cómo enseñarlo. Dicha exposición oral se graba y posteriormente se codifica utilizando diferentes categorías; lo que le va a permitir establecer cuantificadores de frecuencia de acuerdo con los elementos de la planificación (contenidos, actividades, objetivos, evaluación, etc.) a los que el docente se refiere. Una variación de esta metodología es aquella en la que el profesor no verbaliza sus pensamientos; sino que los escribe en su diario de clase (Leinhart, 1983, citado en Marcelo, 1985).
- Estimulación del recuerdo: habitualmente, esta estrategia entra en juego cuando los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores durante la enseñanza es interactiva. La metodología se caracteriza por visionar total o parcialmente la

actuación del profesor/a y realizarle un cuestionario con preguntas como: ¿qué estaba haciendo en ese momento?, ¿estaba pensando en alguna estrategia alternativa?, ¿qué estaba notando sobre los alumnos? ¿había planificado esto? Durante la entrevista de estimulación del recuerdo el docente deberá evocar los pensamientos y decisiones tomadas, con respecto a los interrogantes formulados por el investigador (Clark y Peterson, 1976, citado en Marcelo, 1985).

- Descubrir la estrategia: a pesar de que esta metodología tiene mayor incidencia en los laboratorios de psicología también puede ser usada en el campo de la educación. Grosso modo, consiste en proporcionar a los sujetos (profesorado o alumnado) descripciones o viñetas en las que se presentan personajes hipotéticos. A los sujetos del estudio se les solicita que emitan juicios o tomen decisiones ajustadas a las situaciones. Para valorar las verbalizaciones los investigadores cuentan con un compendio de entre cinco y más variables independientes; sin embargo, las respuestas representan la variable dependiente (Floden *et al.*, 1980, citado en Marcelo 1985).

4.2.LAS DECISIONES DE LOS M.E.I. EN EL CURRÍCULO OFICIAL

El currículo de Educación Infantil “como proyecto que es, debe estar abierto a los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones educativas particulares, factores que sólo el profesor está en condiciones de contemplar e integrar plenamente en su práctica pedagógica” (Coll, 1986, p. 25)

Ahondando en la aproximación, mencionada anteriormente, que Coll realiza sobre el currículo, se desprende por un lado, la declaración de intenciones del sistema educativo; y por otro lado, la funcionalidad del mismo para los docentes.

De esta manera, la presencia del currículo en el ambiente institucional, puede evidenciarse por lo recogido en el artículo 1 (Objeto y ámbito de aplicación) punto 2 del **DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León**; “a los efectos de lo dispuesto en este decreto se entiende por currículo del segundo ciclo de Educación infantil el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de este ciclo educativo” (B.O.C.y.L, 2008, p. 7). En este sentido, el currículo organiza y estructura los conocimientos, procedimientos y actitudes que han de desarrollarse a lo largo del ciclo.

Sin embargo, tal y como exponen Fernández, González, Requena y Sainz (2003) el currículo se caracteriza por su transformación, pues no tiene la capacidad para incluir en sus páginas las peculiaridades de una realidad escolar concreta. Asimismo, Fernández *et al* (2003) otorgan, por dicha naturaleza, al maestro/a-tutor/a de aula la autonomía necesaria para utilizar el currículo como un instrumento de orientación y guía.

Estas últimas anotaciones se erigen como la razón de fundamentar este enclave en el Trabajo de Fin de Grado. A este respecto, el currículo encuadra las **decisiones** de la labor docente en su diseño y planificación.

4.3.LAS DECISIONES DE LOS M.E.I. EN LA FORMACIÓN INICIAL

Este epígrafe versará en torno a los aspectos fundamentales de la formación inicial de los docentes. En este sentido, la adquisición de las competencias, básicas y específicas, a lo largo de los planes de estudio (asignaturas y prácticum) de la titulación de Grado en Maestro/a de Educación Infantil, concreta las **decisiones** que han de tomarse y por ende, encaminan la dirección de las acciones en el aula.

4.3.1. Las Competencias básicas y específicas de Grado de Maestro/a en Educación Infantil

La formación del profesorado interviene en las competencias del profesional en la Educación, y los diversos ámbitos que la componen. Por esta razón Ancheta (2007) entiende la formación de los maestros, especialmente la formación inicial como “pieza clave de la educación de calidad” (p. 219)

De acuerdo al hilo conductor de este Trabajo de Fin de Grado, las competencias que un docente en formación inicial debe adquirir durante el bagaje académico, harán huella en las **decisiones** que durante la futura incursión en el mundo laboral adopte en el quehacer educativo.

La titulación de Grado Maestro de Educación Infantil según el **REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales**; dispone las siguientes competencias básicas:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudios –la educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la educación-.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Asimismo, la **ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil**; legisla las siguientes competencias específicas a adquirir durante los estudios de dicha titulación universitaria:

- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
- Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
- Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación

infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

4.3.2. Plan de estudios en la Facultad de Educación de Palencia.

En otro orden de cosas, las capacidades generales y concretas, mencionadas con anterioridad, subyacen a los planes de estudio que he cursado en el Campus “La Yutera” de la Facultad de Educación de Palencia.

Estableciendo una vinculación con las **decisiones** de un docente en la labor educativa, el compendio asignaturas cursadas, me han permitido adentrarme en conocimientos, procedimientos y actitudes que ponen de manifiesto la importancia del tema a tratar en este trabajo.

De esta manera, el plan de estudios está constituido por diversas asignaturas que se estructuran oficialmente en la siguiente tabla resumen:

MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA
Formación Básica (100 ECTS)	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Psicología del desarrollo
		Psicología del aprendizaje en contextos educativos
		Fundamentos de la atención temprana
		Dimensión pedagógica y procesos educativos
	Dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo	Intervención educativa en dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo
	Sociedad, familia y educación	Estructura familiar y estilos de vida
		Educación intercultural
		Orientación y tutoría con el alumnado y las familias
		Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación
		Educación para la paz y la igualdad
	Infancia, salud y alimentación	Infancia y hábitos de vida saludable
	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	Organización y planificación escolar
	Observación sistemática y análisis de contextos	Lengua Extranjera: Inglés B1/ Lengua Extranjera: Francés B1
La escuela de educación infantil	Observación sistemática y análisis de contextos educativos	
	Corrientes pedagógicas de la Educación Infantil	
Didáctico Disciplinar (60 ECTS)	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.	Didáctica General en Educación Infantil
		Fundamentos y estrategias en el aprendizaje de la Matemática
		Las Ciencias de la Naturaleza en el currículum de Educación Infantil
	Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura	Desarrollo curricular de las Ciencias Sociales en Educación Infantil
		Didáctica de la lengua oral y escrita
	Música, expresión plástica y corporal	Aprendizaje temprano de Lengua extranjera: Inglés / Aprendizaje temprano de Lengua extranjera: Francés
		Fundamentos y propuestas didácticas en la Expresión Musical
Fundamentos y propuestas didácticas en la Expresión Plástica		
Practicum y Trabajo Fin de Grado (50 ECTS)	Practicum	Fundamentos y Didáctica de la Educación Corporal Infantil
		Practicum I
	Trabajo Fin de Grado	Practicum II
Optatividad (30 ECTS)	Materias optativas	Trabajo Fin de Grado
		Asignaturas optativas

Figura 4: Cuadro de la organización del plan de estudios en módulos, materiales y asignaturas³.

³ Elaborado por el Vicerrectorado de Docencia y Estudiante Universidad de Valladolid.

La originalidad las asignaturas provoca que de una manera u otra, cada una de ellas tenga una significación personal y profesional, pues me han ayudado a ver las **decisiones** docentes como una preocupación, y por ende a la elaboración de este proyecto. Pero además, he podido tomar **decisiones** de planificación, según la clasificación de Jackson (1968).

En este sentido, asignaturas como “Psicología del desarrollo”, “Psicología del aprendizaje en contextos educativos”, “Dimensión pedagógica y procesos educativos”, “Corrientes pedagógicas de la Educación infantil”, entre otras; me han acercado a la realidad sobre la que **decidir** en la Escuela. Esta panorámica detalla sobre las características evolutivas de los niños/as, la transformación en los paradigmas educativos y las teorías de aprendizaje contextualizan la realidad de aula y establecen factores de influencia que afectan a las **decisiones** docentes.

Por otra parte, las asignaturas “Organización y planificación escolar”, “Desarrollo curricular de las ciencias sociales en Educación infantil”, “Las ciencias de la naturaleza en el currículum de Educación Infantil”, etc. me han sumergido en los aspectos curriculares que delimitan las posibilidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las **decisiones** se supeditan a las disposiciones legislativas a nivel nacional con el Boletín Oficial del Estado (BOE); y autonómico con el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL), en sus correspondientes órdenes y reales decretos. Además, el profesorado cuenta con la ordenación de centro en sus respectivos documentos como el Proyecto Educativo de Centro (PEC); y la Programación General Anual (PGA), que también se debe tener en cuenta para **decidir** en la labor docente.

Por último, de las disciplinas “Fundamentos y propuestas didácticas en la Expresión musical”, “Fundamentos y propuestas didácticas en la expresión plástica”, “Fundamentos y didáctica de la educación corporal infantil”, “Educación para la paz y la igualdad”, entre otras; he aprendido estrategias, metodologías y recursos educativos sobre los que poder tomar **decisiones**, y por lo tanto, repercuten en la planificación intervenciones. *¿Qué recursos son los adecuados para una práctica docente concreta?, ¿Cómo trasladar las referencias a la realidad educativa?, ¿Qué capacidades quieres desarrollar en el alumnado con una actividad?...* Estos y otros interrogantes dan notoriedad a la capacidad para **decidir** en el quehacer docente en el aula.

4.3.3. Observaciones de las decisiones de los maestros en la experiencia del Practicum

La formación inicial del profesorado en el plan de estudios universitarios posee dos periodos de estancia en un centro educativo. Para Correa (2011) es entendido como:

Un espacio potencialmente favorable para el desarrollo profesional del futuro docente. Espacio de transición, punto de encuentro entre dos mundos – profesional y universitario – ejemplo concreto de alternancia, la práctica profesional le permite al estudiante no sólo la construcción y la manifestación de competencias sino, además, la integración de saberes de naturaleza diversa [...] (p. 81)

A este respecto, la **ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil**, regula las competencias específicas que el estudiante debe adquirir durante el periodo de prácticas. Estas son las siguientes:

- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula; así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Tutorizar y hacer seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanzas y aprendizajes mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad de aula y del centro.
- Participar en la actividad docente aprendiendo a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
- Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos y alumnas de 0-3 años y de 3-6 años.
- Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

Mi experiencia de prácticas en una institución educativa ha ido más allá en mi preocupación sobre las **decisiones** educativas que adopta el docente, pues me han acercado al tema desde la intervención (Jackson, 1968). A este respecto, la naturaleza y estructuración del Practicum ha

propiciado y guiado procesos de reflexión sobre la práctica (A. Domingo, 2010), constituyéndolo como la estrategia para construir el conocimiento.

De acuerdo con esto, Dewey (1989) recoge que “la acción y el pensamiento reflexivo entraña el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25)

Un punto del análisis de las intervenciones educativas son las **decisiones**, descubrirlas y atenderlas es mi labor en este trabajo, gracias a las extracciones vividas en una realidad escolar.

4.4. UN ESQUEMA PARA LA ORGANIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LOS CAMPOS EN LOS QUE SE ENCUENTRAN LAS DECISIONES ESTUDIADAS.

Las páginas anteriores, recogen toda una serie de cuestiones que encuadran teóricamente las **decisiones**; y, manifiestan el grado de influencia que ejercen en ellas las áreas de la formación inicial del profesorado.

Este epígrafe tiene como propósito concretar en tres campos las **decisiones** más recurrentes que adopta un maestro/a de Educación Infantil. La adquisición de normativa en el alumnado, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana diluyendo situaciones de conflicto, son esos temas en los que trataré de identificar y valorar las **decisiones**. La razón de ello, es que considero que son algunas de las piedras angulares en torno a las que se articula la vida escolar; en otras palabras, son elementos pedagógicos en los que el docente centra su esfuerzo durante la labor educativa; y por ende, sobre las que se adoptan **decisiones**.

4.4.1. Decisiones que tienen como objetivo el pacto de la normativa.

El entramado de vida en el aula está conformado por diferentes magnitudes, que intervienen en la regulación de un ambiente favorable para que el alumnado pueda desarrollarse de manera integral. En este sentido, las normas se erigen como una dimensión que regula el funcionamiento de cualquier grupo de niños y niñas (Torrego y Moreno, 2003).

Vaello (2003) define las normas como:

[...] el principal instrumento que utiliza un profesor o centro educativo para establecer los límites que consideran oportunos entre las conductas que van a ser permitidas y las que no.

Con ellas se pretende crear unos cauces que permitan una convivencia respetuosa en la que se impongan los derechos colectivos [...] (p.18)

Esta idea refuerza la necesidad de establecer normas de funcionamiento de aula y los espacios que la componen, porque de lo contrario se convertirían en arbitrariedades y por ende, la clase no poseería una mínima organización, y no alcanzarían los consiguientes objetivos educativos. (Torrego y Moreno, 2003)

Asimismo, Vaello (2003) establece una clasificación tipológica de la normativa de aula. En primer lugar, las normas explícitas, que son aquellas que establecen los criterios de convivencia grupal, y están redactadas por escrito; y en segundo lugar las implícitas, acuerdos orales que a través de las rutinas, las costumbres y las conductas habituales, regulan la articulación de la clase. En este sentido, según este mismo autor la efectividad de su cumplimiento y adecuación al ambiente escolar dependen de los siguientes requisitos:

- Han de ser pocas; y centradas en aspectos esenciales y significativos.
- Han de estar claras.
- Deben manifestar preferiblemente lo que se puede hacer en vez de lo que no se puede hacer.
- Deben ser coherentes con lo que el alumnado puede realizar en cada momento.
- Han de ser flexibles y tener la posibilidad de transformarse para adecuarse a su propia evolución.

A las características que deben poseer las normas, Torrego y Moreno (2003) añaden que, “las normas o reglas de funcionamiento de un grupo son más eficaces si son planteadas de modo participativo, y han sido elaboradas por todos sus miembros, ya que así se favorece su acatamiento y se evitan las actitudes sabotadoras” (p. 102)

Por todo ello, las **decisiones** que los maestros/as adopten sobre la adquisición de normativa, se centrará en que los niños/as sean capaces de adecuarse a estos pactos. Asimismo, **decidirá** sobre qué estrategias de planificación, intervención y evaluación son las más adecuadas para lograrlo. De este modo, serán **decisiones** pensadas, que traten de aproximar a la realidad concreta del aula; todas las consideraciones abstractas recogidas con anterioridad.

4.4.2. Decisiones que tienen como objetivo el proceso de enseñanza-aprendizaje

El contexto del aula contiene vida, pues está formada por seres con identidad individual y por lo tanto, es un lugar de encuentro, donde se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje. Los encargados de generar en el alumnado los aprendizajes son los maestros/as de Educación Infantil; es decir, los docentes realizan la labor educativa con la intención de enseñar al grupo aula.

Campos y Moya (2011) entienden que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene la finalidad principal de proporcionar el desarrollo global de los discentes, a través de la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje.

Ahondando en la perspectiva docente, Zabalza (2004) otorga a la enseñanza una serie de cualidades: valía de los contenidos (expresa la veracidad de lo que se enseña por lo que suponen los contenidos tanto en sí mismos como para el sujeto y/o la sociedad); actualidad (relevancia para los educandos y su desarrollo y aprendizaje personal y colectivo); y utilidad (funcionalidad de la actividad didáctica).

La connotación de Zabalza sobre las propiedades de la enseñanza para que ésta adquiera carácter educativo, da un matiz diferenciador a cada uno de los componentes básicos de la programación de aula: los objetivos, los contenidos, la metodología, los medios y recursos didácticos y la evaluación (Medina y Salvador, 2002).

- *Para qué enseñar...*

Los objetivos didácticos hacen más referencia a los aprendizajes concretos que el alumnado ha de conseguir, pues son éstos los que realmente podrán ser evaluados por el docente; que a las finalidades globales de la etapa educativa (Salvador y Medina, 2002).

- *Qué enseñar...*

Los contenidos educativos son el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que han de enseñarse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La adecuación de estos dependerá de la contribución para alcanzar los objetivos. Asimismo, los contenidos se regulan legislativamente en el currículo oficial. (Salvador y Medina, 2002)

- *Cómo enseñar...*

Salvador y Medina (2002) recogen con respecto a la metodología lo siguiente:

Es el camino por medio del cual se pretenden conseguir los objetivos previstos. Incluye, pues, las actividades (tareas) o actuaciones de toda índole que los alumnos deben realizar

para llegar a alcanzar los objetivos previstos y dominar los contenidos seleccionados. (p. 108).

- *Con qué enseñar...*

Los medios y recursos didácticos se constituyen como las herramientas de las que el alumnado se sirve para alcanzar la potencialidad educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes han de prever qué materiales van a incluir en el desarrollo de las tareas y cómo estos van a repercutir en el desarrollo de las capacidades de los niños/as (Salvador y Medina, 2002).

- *Qué ha pasado...*

La evaluación es la fase final del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su aplicación tiene una doble finalidad: por un lado, valorar el rendimiento del alumnado; y por otro lado, estimar la práctica y programación implementada por el maestro/a-tutor/a de aula (Salvador y Medina, 2002).

De esta manera, las **decisiones** que un maestro/a de Educación Infantil adopte en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, obtendrá su fuente de abastecimiento de los cónclaves de recurrencia base de una programación de aula, dispuestos en los párrafos anteriores.

4.4.3. Decisiones que tienen como objetivo diluir los conflictos y propiciar un buen ambiente para la educación.

Las Escuelas son organizaciones sociales que se convierten en entornos culturales, donde se promueven valores de comunicación social; es decir, los miembros que habitan el aula deben vivir y convivir. A este respecto, Jackson (1996) recoge lo siguiente:

Aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa. [...] La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros, o al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno. (p.50)

En esta etapa educativa se asientan las bases para la construcción personal y en sociedad. El currículo oficial integra en su artículo 4 objetivos lo siguiente: “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niños y niñas, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (B.O.C.y.L, 2008, p. 7).

De este modo, las obligadas interacciones de los niños/as en el aula, provoca con mayor o menor asiduidad, conflictos, pues es algo inherente a los grupos humanos. En este sentido,

Jares (1997) define el término de la siguiente manera: “el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos” (p. 54).

Por otro lado, en la escuela la identificación y diferenciación de los conflictos permite acercarse a una respuesta más concluyente (Viñas, 2004). De este modo, Viñas contempla la siguiente tipología de conflictos en el ambiente escolar:

- Conflictos de relación: este tipo puede afectar al grupo de iguales; a los niños/as con la maestra/o; al profesorado o a las familias, pues son colectivos que están en relación. De acuerdo con esto, las situaciones conflictivas que se manifiesten poseerán un alto componente afectivo.
- Conflictos de rendimiento: se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje; bien porque el alumnado no adquiera los resultados que espera; bien porque el docente no es capaz de hacer que los alumnos/as aprendan. Por lo tanto, se conecta con el esfuerzo, la motivación, el interés y las expectativas.
- Conflictos de poder: los miembros activos de la escuela adoptan roles vinculados con las funciones que desempeñan. Las posibles confrontaciones entre figuras y sus consecuencias pueden provocar este tipo de conflicto.
- Conflicto de identidad: hace referencia a la identidad individual tanto del profesorado como de los educandos; y a las maneras personales de afrontar la formación académica.

La resolución de estas situaciones de conflicto ha sido núcleo de investigación para los expertos en el tema. Fernández (1999) establece diferentes ámbitos de actuación abordando el estado de conflictividad con la intención de paliar sus repercusiones.

El primer ámbito es la concienciación, supone la toma de consciencia real de la situación problemática en sí misma, puesto que es una tarea de responsabilidad compartida por todos los miembros que se encuentran en el aula y el centro.

Por otro lado, la aproximación curricular, significa explicitar en los documentos de ordenación escolar el desarrollo socio-personal como contenido general; complementándolo con actuaciones específicas de tutoría en el aula.

Otro nivel de acción es la atención individualizada, donde se realizan tratamientos personalizados a niños/as que requieran necesidades especiales para una adecuada adaptación social.

El siguiente camino recoge la participación como pauta para la disolución de situaciones de conflicto, este ámbito de actuación dota de relevancia a las posibilidades cotidianas de hacer en el aula como eje transversal para la convivencia escolar.

Por último, la organización, esta dimensión acoge todas las recogidas anteriormente, pues cimenta y provoca las transformaciones. En este sentido, se encuentran por ejemplo: el talante de la comunidad educativa; el diseño de horarios, los lugares y momentos de encuentro, diseño escolar, etc.

De este modo, las **decisiones** que adopte un docente en torno a la convivencia sana en el aula diluyendo situaciones de conflicto; deberán tener presentes la normalidad de este tipo de acontecimientos, para trasladar unas bases de convivencia honesta a todos los niños/as. Por lo tanto, deben tomar **decisiones** partiendo de una planificación para la resolución de conflictos abierta e inclusiva.

5. METODOLOGÍA

La fundamentación teórica, recogida con anterioridad, va a favorecer el entendimiento por parte del lector, de las siguientes páginas de este proyecto; pues dan continuidad a los aspectos específicos desde un enfoque experiencial y personal. A este respecto, lo recogido en este epígrafe, tiene la finalidad de mostrar aquellas historias que por su significatividad en la labor docente, manifiestan mi preocupación por las **decisiones** educativas y pedagógicas de un maestro/a en el devenir diario.

Desde mi perfil como docente en formación inicial, he tenido la oportunidad de acercarme a las **decisiones** en el quehacer educativo contaminado por la literatura específica de Educación Infantil, el currículo oficial, los planes de estudio y la experiencia de Practicum.

5.1. CONTEXTO DE TRABAJO. EXIGENCIAS Y POSIBILIDADES DEL PRACTICUM

El emplazamiento escolar del que me voy a servir, es el colegio público de Educación Infantil y Primaria “Sofía Tartilán”. La razón de utilizar este espacio de referencia es que ha sido mi destino durante el periodo de estancia en una realidad educativa (Practicum II). Concretamente,

he convivido, compartido y respirado la vida de aula en un grupo de 25 alumnos/as del tercer nivel del segundo ciclo de E.I, que por lo tanto, poseen una edad comprendida entre 5 y 6 años.

Dicha oportunidad formativa estaba constituida por dos fases: la observación y la intervención, etapas que me han llevado a asumir un rol sustancialmente distinto; y por tanto, las tareas desempeñadas también se han visto influidas en sus características y desarrollo por la figura adoptada como observadora y maestra en prácticas.

De manera complementaria a la estancia escolar, como estudiante universitaria en el Practicum II he realizado diferentes documentos⁴ académicos; donde, grosso modo, he recogido las experiencias y reflexiones acontecidas durante el mismo.

En este punto de la construcción del Trabajo Fin de Grado, se erigen como un cónclave de recurrencia al que acudir para transformarlas y otorgarlas un enfoque específico, de acuerdo con las **decisiones** más recurrentes que adopta un docente en el ejercicio de su labor educativa. Me explico con mayor claridad, las prácticas me han facilitado un conjunto de imágenes, fotografías e historias que he ido agrupando de manera constante en mi diario personal. La información y los datos que en él he ido recogiendo, ahora me otorgan la capacidad de reelaborarlo en relatos que versan en torno a la adquisición de normativa; el proceso de enseñanza-aprendizaje; y la convivencia sala diluyendo situaciones conflictivas.

5.2.LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA DEL TFG.

La investigación-acción es la técnica metodológica de la que voy a hacer uso, con la intención de propiciar de forma más natural mis aprendizajes; y al mismo tiempo, ser capaz de exponerlos de forma precisa y contundente.

La investigación-acción en su concepto más global es entendido por Latorre (2003) como: “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23). A este respecto, esta perspectiva se acerca a la búsqueda de núcleos de preocupación e interés por parte del profesorado, con el objetivo de generar una evolución favorable de su práctica educativa; utilizando para ello, ejes de acción-reflexión (Latorre, 2003).

De acuerdo al procedimiento de concreción de estos ejes de actuación, Latorre (2003) recoge lo siguiente:

⁴ Los documentos realizados en el Practicum II son: Informe de contexto, Informe de docencia; Diario Corporal Docente y Reflexiones semanales.

El proceso se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un vaivén -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases. (p. 32)

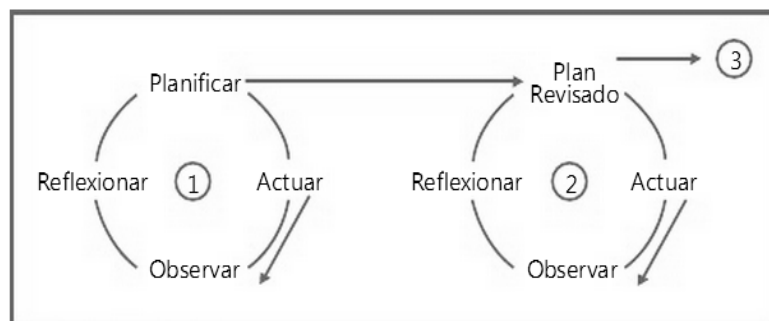


Figura 5: Espiral de ciclos de investigación-acción (Latorre, 2003, p. 32)

En la construcción de este TFG la investigación-acción tiene cabida, aunque no de manera pura sino realizando una interpretación de los elementos procesuales genéricos. En este sentido, la herramienta metodológica que me ayudará a articular este epígrafe y que por consiguiente, establecerá una unión con el centro de interés de este trabajo, las **decisiones** adoptadas por el profesorado; son una batería de relatos escolares. Asimismo, también me gustaría mencionar que cada uno de ellos se contextualiza en un ámbito educativo y que se produce por dos razones principalmente: la primera de ellas y la más evidente, porque las **decisiones** se toman en torno a aspectos específicos como en este caso: la adquisición de normativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana diluyendo situaciones de conflicto; siendo entonces, cuando adquieren significación; y por otro lado, porque estos temas son una constante que el docente debe atender en la vida del aula.

No obstante, el proceso metodológico se caracteriza por entender cada relato escolar como un dato del que a posteriori, realizaré un tratamiento de la información con la intención de extraer elementos reflexivos, y atender así las consecuencias de lo ocurrido. Por lo tanto, la elaboración de las narraciones compuesta por una fase de ideas previas, donde se recoge la planificación de las diversas situaciones educativas; una fase de lo ocurrido; donde relato lo acontecido en el aula; y la última fase de análisis de lo ocurrido; donde reflexiono sobre la acción para extraer resultados contrastándolo con: la fundamentación teórica de las **decisiones** y de los temas de **decisión**; y la programación prevista. La observación es inherente a todo el proceso de investigación-acción que implementaré en cada historia de aula.

5.3. LAS DECISIONES EN LA ACCIÓN.

Los relatos escolares registrados con posterioridad tienen un carácter especial, pues mi intención no es poner en tela de juicio lo que en ellos aparece, valorando positiva o negativamente su productividad y eficacia. En contraposición, pretendo servirme de ellos para informar lo más claramente posible de lo ocurrido en el aula; atender las consecuencias que se derivan de ello, y generar aprendizajes en los que en un futuro profesional pueda centrar mi atención como maestra de Educación Infantil.

A continuación, aparecerán un total de 6 relatos, seleccionados en primer lugar, porque han supuesto un punto de inflexión en el acercamiento a las **decisiones** docentes durante el quehacer educativo; es decir, reflejan la significación personal y explicitan las **decisiones** como campo de estudio. Por otro lado, para respetar, lo máximo posible, los requisitos de elaboración referido a la extensión del Trabajo Fin de Grado.

Por otra parte, la ordenación de los relatos responde a una doble categorización. En este sentido, como ya he mencionado con anterioridad, las **decisiones** son una constante en el aula de infantil, pero abarcar las mismas en su globalidad significaría no ajustarme a unas expectativas de análisis reales, por esta razón los relatos se agrupan en tres núcleos; la normativa, los contenidos y las situaciones conflicto; que a su vez son saberes emblemáticos de una maestra de E.I. Dentro de cada tema se realiza una segunda escala, que tiene como origen la doble perspectiva asumida durante las prácticas; observación y docencia; es decir, aparecerán relatos escolares observados en un tercero y vividos en primera persona.

5.3.1 Decisiones sobre la adquisición de normativa

➤ “Una situación educativa dentro de la jornada escolar. Los Rincones”

a) Ideas previas

Después unos días en el aula, he podido percibir con mayor profundidad la organización y la estructuración de la jornada escolar. Concretamente, en una de las situaciones educativas que la componen, denominada: rincones.

El horario oficial del alumnado destina a los rincones dos momentos dentro de la jornada: el primero, antes de realizar el almuerzo; y el segundo, antes de la despedida y salida del colegio. Por lo tanto, los rincones poseen un carácter diario; aunque su duración se ve alterada en función del transcurso de las situaciones educativas previas.

No obstante, con la intención de conocer cómo estaba esta situación en el pensamiento de la maestra-tutora, dialogué con ella sobre los aspectos reguladores; y las finalidades que se desprenden de la planificación de esta acción educativa. Estos elementos son los siguientes:

- El alumnado estará dividido en grupos de 5 por cada uno de los 5 escenarios que hay en el aula (Rincón de la cocinita, Rincón de las construcciones, Rincón de la biblioteca, Rincón de plástica y Rincón de los puzles)
- El aula también cuenta con un Rincón del ordenador, que lo ocupará un máximo de 3 alumnos/as.
- La finalidad global de los rincones es desarrollar aspectos prácticos desde un enfoque lúdico y socializador.
- El alumnado tendrá libertad para decidir cuál es el rincón al que acude diariamente pero debe tener en cuenta dos cosas: por un lado, no deberán repetir rincón a lo largo de la semana; y por otro lado, no habrá más de cinco personas en cada uno de ellos. El rincón del ordenador tiene las mismas normas de uso y disfrute que el resto de rincones.
- Cada escenario cuenta con una cartulina en la que los niños/as deberán colocar su foto para registrar su quehacer en el rincón. Este proceso se llevará a cabo con anterioridad.

b) Lo ocurrido

Día tras día al finalizar las tareas previas, Sandra daba la indicación para pasar a desarrollar la siguiente situación educativa. En ese momento, los alumnos/as se agitaban levemente para realizar el tránsito a la misma, a través del registro en los dispositivos generados. En esta acción el alumnado se desplazaba al fondo del aula donde en una tabla se disponían fotos de carnet de cada uno de ellos/as; tras cogerlas acudían al rincón para colocarlas en un panel próximo al lugar acción.

Atendiendo a las manifestaciones que se generaban, he podido percibir acuerdos entre miembros del grupo aula para formar parte del mismo espacio, y conversaciones donde se exponían unos/as a otros/as intenciones personales. Varios minutos después el aula recuperaba el clima de trabajo habitual. Esta señal significaba que cada alumno/a estaba formando parte de un escenario concreto.

Al poco tiempo de haber comenzado el ambiente se distorsionaba en algunos rincones, al centrar mi atención en ellos observaba como los mismos niños/as ocupaban los mismos rincones diariamente; e incluso en algún momento el aforo de los mismos estaba por encima de su capacidad regulada, según las normas de funcionamiento. De esto, emanaba un clima de

diversión que enturbiaba la finalidad global y específica de la tarea académica que tenían entre manos.

Estos momentos eran corregidos por los propios alumnos/as tras las sugerencias de Sandra, cuya intención era hacerles conscientes de su falta de correspondencia con las normas de los rincones. Sin embargo, pasado el tiempo o los días se volvían a repetir escenas similares.

Pese a los esfuerzos de **Sandra por mantener la autonomía en todo el proceso (recordatorios antes de comenzar la situación educativa, reconducir situaciones de colapso, entre otros) llegó a la conclusión de que debía emplear un recurso que ya había utilizado en cursos anteriores. Éste consistía en una tabla de registro en la que se agrupaba al alumnado en cinco grupos de cinco miembros; y aparecían los días de la semana. Asimismo, con pictogramas móviles de los rincones otorgaría a cada grupo un rincón diario.**

A partir de ese momento, el funcionamiento era mucho más equilibrado y pude observar cómo el alumnado respondía a las expectativas de las tareas más que a sus propios intereses.

c) Análisis de lo ocurrido:

Al retomar el relato con un carácter analítico, extraigo que la **decisión** adoptada por la responsable del aula es deliberada, puesto que tiene la intención de reconducir la normativa de funcionamiento de una situación educativa de aula, los rincones. De acuerdo con la clasificación tipológica de Jackson (1968), es una **decisión** preactiva.

Por otro lado, en el relato puede observarse cómo el funcionamiento del espacio destinado a los rincones se basa en pactos preestablecidos entre el docente y los discentes. Este proceso hace que el alumnado se sienta autor; e influya positivamente en la fluidez que adquiera dicho contenido de aula; en otras palabras, el alumnado podrá desempeñar las circunstancias concretas de la tarea con un aumento progresivo de autonomía, pues se sentirán capaces de enfrentarse a los diferentes elementos que la componen. Este resultado coincide con la idea expuesta por Torrego y Moreno (2008).

Asimismo, si entendemos por nomas establecer los criterios de realización y éxito a alcanzar en una tarea, se hace necesario que tanto el alumnado como el docente sean realmente conscientes de ellas antes de comenzar a trabajar. De este modo, la normativa en las diferentes tareas puede convertirse en un elemento clave para favorecer los aprendizajes de los niños/as. Concretamente, en los rincones, las características propias en las posibilidades de acción, acercan al alumnado a la sociabilidad y la convivencia grupal.

Esta narración también me da pie a extraer, que la normativa de funcionamiento varía en cada situación educativa, pues se ajusta a las diversas finalidades que el maestro/a planifica para las mismas. Por lo tanto, las **decisiones** se ponen de manifiesto de manera más explícita cuando la realización de las tareas se distorsiona. En estos casos, es necesario delimitar las posibilidades de realización utilizando estrategias educativas; como por ejemplo: el dispositivo regulador de los espacios y grupos para la situación educativa de los rincones, utilizado en esta historia de aula.

Para finalizar, la diferencia entre lo planificado y lo ocurrido es evidente, la **decisión** de incluir un nuevo dispositivo de regulación de espacios trata de delimitar las actuaciones del alumnado, y reconducir el uso inadecuado que se estaba haciendo de determinados rincones.

➤ “Sobre el respeto de la norma siendo una maestra novel”

a) Ideas previas

Una semana después de la llegada al aula tuve la oportunidad de realizar mi intervención como maestra en prácticas; llevando a cabo la situación educativa de la asamblea.

La asamblea se realiza después de un espacio de transición al llegar al aula, en el que el alumnado tienen que realizar las siguientes tareas: colocar su mochila con el almuerzo en el casillero correspondiente; y quitarse el abrigo y ponerse el babi.

La observación del desarrollo de la situación educativa en los días previos, me permitió establecer mi planificación. Por lo tanto, la estructura de funcionamiento constaba de los siguientes elementos reguladores:

- El alumnado se dispondrá en la zona de la asamblea alternando chico/chica.
- El alumnado adoptará la postura de sentados como los indios.
- Las tareas que componen la situación educativa se realizarán en el orden siguiente: saludar y dar la bienvenida, nombrar el responsable del día, marcar la fecha y tiempo atmosférico, contar noticias y dinámica introductoria de contenido diverso. Todo ello, con la intención de establecer continuidad entre cada una de ellas.
- Las noticias tienen como objetivo que el alumnado sea capaz de expresar sus sentimientos y pensamientos. Esta tarea tiene un carácter individual, por eso es necesario dar la oportunidad a todos pero de manera voluntaria.
- Las intervenciones se realizarán respetando el turno de palabra, para escuchar activamente a cada compañero/a.

b) Lo ocurrido

El día de hoy en el aula comenzaba con un ambiente diferente, ¿será que ellos/as percibían que algo novedoso iba a ocurrir? El alumnado estaba inquieto mientras trataba de ocupar nuevamente el espacio del aula. A este respecto, se observaban manifestaciones diversas, como por ejemplo: conversaciones entre iguales para ponerse al día de las últimas novedades en su vida; situaciones participes ayudándose a abotonar el babi, anotaciones a la profesora a través de la entrega de notas o dibujos que estrechan el vínculo que existe entre la maestra, los niños/as y las familias.

Después de lanzar una mirada cómplice a Sandra, di comienzo a la práctica, sirviéndome de la estrategia de intervención (registrada en los días previos) que consistía en dar palmadas mientras cantaba la canción de bienvenida y me desplazaba al escenario de la asamblea. Para que el grupo aula fuera entrando en la nueva situación educativa continué en propósito durante varios minutos. Además, Sandra colaboró con que se sucediese en la menor brevedad posible haciendo uso de expresiones y comentarios directos al alumnado.

Una vez estuvieron dispuestos en círculo, algunos miembros anotaron la evidencia del incumplimiento de la norma “sentarse alternando chico-chica”. **Asique tras dar relevancia a ese comentario con una felicitación, insinué la necesidad de cumplir la norma con una pregunta retórica del tipo a *¿Entonces qué tendremos que hacer?*, y deje un tiempo para que algunos/as niños/as pudiesen resituarse en el espacio.** De nuevo, la tutora intervino para que todos se ajustasen a dicho aspecto regulador.

A continuación, comenzamos a realizar las tareas específicas de la asamblea a través de los recursos situados en la corchera del aula. El responsable de aula nos dijo la fecha y el tiempo atmosférico, como hacían habitualmente. Después llegó el momento de contar las noticias, se percibía que el alumnado tenía ganas de contar y decir, de sentirse escuchados y respetados...por lo que en algunos momentos no se respetaba el turno de palabra. **En esa situación de estrés y descontrol, utilicé a modo de ejemplo a los niños/as que realizaban bien el proceso, dándoles prioridad para que su comportamiento estableciera los criterios de realización y éxito.**

Finalmente, realicé una dinámica con las letras para introducir la siguiente situación educativa en la que debían realizar una ficha del cuaderno de trabajo de lectoescritura.

c) Análisis de lo ocurrido

Las **decisiones** tomadas en este relato tienen un tinte más espontáneo que las del anterior, pues las situaciones que ocurrieron no podían ser controladas por la responsable de aula. No

obstante, en todo momento las **decisiones** que tomé buscaban respetar la normativa planificada para el desarrollo de la asamblea, situación educativa que se narra.

En otro orden de cosas, y como ya he mencionado anteriormente, se reitera la idea de que las normas deben establecerse de forma conjunta entre el docente y el alumnado. Por lo tanto, no es de extrañar que los pactos no se respetasen de la misma manera, ya que mi presencia era novedosa y yo no había formado parte de esos acuerdos.

Por otro lado, la decisión personal de incidir con frecuencia en el cumplimiento de la norma y obviar su quebrantamiento, responde a la necesidad de ajustarme a la planificación de desarrollo en las normas de aula, para no distorsionar lo aprendido por el alumnado. A este respecto, y en busca de dicha situación, utilicé estrategias como ejemplificar con niños/as que cumplieran los criterios de realización de la norma (levantar la mano para pedir el turno), o hacer preguntas sobre qué había que hacer para poder intervenir en los diálogos, entre otras.

Finalmente el texto pone en evidencia que la normativa es algo más que un acto de gestión, las normas están contempladas como un contenido curricular *valoración de las normas que rigen el comportamiento social como medio para la convivencia sana*, aspecto lógico que concommita con lo recogido por Torrego y Moreno (2008) las normas dan respuesta a la convivencia del grupo.

5.3.2 Decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

➤ “El planteamiento de un proyecto: Maneras de viajar...”

a) Ideas previas

Las tareas académicas a las que a partir de ese momento, el alumnado debería afrontar, pertenecerían a un nuevo centro de interés, hoy hemos comenzado el Proyecto “Maneras de viajar”.

La maestra-tutora de aula durante la programación de la unidad, concretamente la introducción a la misma, tenía en mente las siguientes cuestiones.

- La vinculación con el desarrollo de las áreas de conocimiento⁵ contenidas en el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Los aprendizajes previos del alumnado, llevados a cabo con el desarrollo del mismo proyecto en cursos anteriores y conocimientos a título personal.

⁵ **Áreas de conocimiento:** Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Área II: Conocimiento del entorno y Área III: Lenguajes: comunicación y representación.

- El método de la editorial Edelvives está configurado por una serie de cuadernos de trabajo, acompañados siempre de material complementario (cuento de introducción a la unidad y libro de ilustraciones). Asimismo, este recurso contiene una guía para el profesor/a, cuaderno que la maestra visualizaba, con la intención de: reestructurar la secuenciación de las fichas y programar posibles dinámicas que complementen los contenidos.
- La metodología que prime en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá un carácter atractivo y motivador para el alumnado.
- La coordinación con las maestras-tutoras del nivel para trabajar coordinadas y con cierta equidad.
- La vinculación con otras rutinas de aula; como por ejemplo, buscar cuentos sobre medios de transporte para realizar el libro viajero.

b) Lo ocurrido

Comenzamos la jornada escolar con la primera situación educativa, la asamblea. En ella, se ha acontecido una situación esperada por el alumnado, pues de forma primaria son capaces de prever las situaciones futuras; en este caso, al observar que sus cuadernos de trabajo estaban a punto de terminarse. Por las reacciones observadas en el alumnado, empezar un nuevo centro de interés supone una bocanada de aire fresco. **El visionado del cuento de la unidad en la pizarra digital ha marcado el punto de partida. Asimismo, esta tarea sirvió para descubrir los conocimientos que el alumnado poseía y andamiar los posteriores.**

A continuación, sirviéndose del clima de interés y motivación se sucedieron las siguientes situaciones educativas, que abordaban tareas de lectoescritura, los rincones, el almuerzo y el recreo.

Después del patio se aproximaron a la evolución de los medios de transporte en el paso del tiempo. En una pequeña asamblea visionaron en la pizarra digital varias diapositivas en las que se mostraban diferentes medios de transporte (bicicleta, coche y avión), donde se apreciaba la evolución estética, funcional y de construcción de los mismos. Esta dinámica dio lugar por parte de los niños/as a intereses y preocupaciones que aumentaban y complementaban el desarrollo de dicho contenido, que fueron escuchadas y respondidas, provocando fluidez e implicación.

Con posterioridad, se llevó a cabo una ficha del método donde después de recortar tres medios de transporte (un avión, un coche y una bicicleta) de diferentes épocas, debían colocarlo en la

línea temporal correspondiente, según el medio de transporte al que pertenecía cada una de las ilustraciones.

De forma general, los alumnos/as realizaron la tarea autónomamente sirviéndose del material necesario para hacerlo, es decir, las tijeras y el pegamento. Una vez fueron acabando la actividad y tras la aprobación de la realización con éxito por parte de Sandra y mía, Sandra decidió realizar varias tareas académicas vinculadas con la grafomotricidad y la lógico-matemática, que siguieron el mismo desarrollo que las anteriores.

Conforme fueron acabando los niños/as fueron pasando a los rincones, la siguiente situación educativa; para terminar la jornada con la despedida y salida del centro.

c) Análisis de lo ocurrido

Lo primero que quiero recoger de este relato es que las **decisión** de realizar un cuento como actividad introductoria de del Proyecto y no otra, responde a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, hablamos de **decisiones** meditadas.

Por otro lado, la **decisión** de la responsable del aula de escuchar y responder a las manifestaciones del alumnado en torno al tema, se vincula con una de las características de Zabalza (2004); concretamente con la actualidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que con esta **decisión** se otorga significación al proceso y a la propia vida.

Asimismo, otro factor de relevancia que extraigo gracias al análisis del texto, es que lo narrado se vincula de manera evidente con el currículo oficial. Concretamente, el contenido “los medios de transporte” puede encontrarse dentro del Segundo área de experiencia: “conocimiento del entorno”, en el bloque 3 “la cultura y la vida en sociedad”, apartado 3.2. “la localidad”. La identificación de este situación es necesaria, ya que los contenidos de aprendizaje son la máxima de las maestras/os de E.I, pues una de sus preocupaciones es qué enseñar al alumnado.

Por último, se puede decir que la introducción al tema se ajustó a la planificación general de la responsable de aula por dos motivos: por un lado, porque tuvo en cuenta los aprendizajes previos; y por otra parte, porque la tutora buscó conectarlo con elementos motivacionales para su alumnado concreto, dado que el contenido de los “medios de transporte” es algo que a priori venía propuesto por el método de editorial.

➤ **“El bingo de los números”**

a) Ideas previas

Esta propuesta de intervención responde a una necesidad que detecté en el aula durante los periodos de observación. De acuerdo a los contenidos lógico-matemáticos de nivel, se estaban trabajando los números del 0 al 10. No obstante, Sandra estaba llevando a cabo dinámicas para complementar la identificación y orden de los números hasta el 30 a través de la grafía.

De esta manera, durante una baja médica de la tutora de aula decidí planificar una dinámica donde satisfacer la necesidad del alumnado y la maestra, dándole una perspectiva lúdica. Al programar, tuve en cuenta los siguientes aspectos:

- Favoreceré en el alumnado la capacidad para identificar los números del 1 al 30 a través de su grafía.
- Elaboraré un material sencillo, que previa explicación de las pautas de utilización, el alumnado pudiese hacer uso de él de forma autónoma.
- El papel que asumiré durante la dinámica sería de apoyo.
- Para introducir la actividad, utilizaré a alumnos/as como ejemplificación y determinaré así los criterios de realización y éxito de la actividad.
- No habrá ganadores y perdedores, todos tendrán que cantar bingo.
- Todos los alumnos/as deberán extraer una bola del “bombo”.

b) Lo ocurrido

Este día ha sido especial tanto para mí como para el grupo aula, pues Sandra debido a una intervención quirúrgica no va a estar en el aula durante los próximos días; y la profesora de apoyo del colegio adoptará la figura de tutora. Demasiados cambios en poco tiempo, las reacciones por parte del alumnado no se hacen esperar, estaban muy inquietos, todo costaba más, suponía un esfuerzo doble por estar a lo que hay que estar y adaptarse a las nuevas circunstancias del ambiente.

Asimismo, las situaciones educativas posteriores poseían tintes de desequilibrio y falta de conocimiento real sobre lo que estaba ocurriendo. Por esta razón, pese a que la actividad estaba programada para otro día y puesto que había llevado el material, decidí llevarla a cabo después del recreo. **Mi intención era acercarme a las manifestaciones comportamentales de juego que había observado a lo largo de la mañana.**

Cuando los niños/as llegaron al aula después del recreo realizaron las rutinas diarias y después... llegó el momento de la verdad. Para crear expectación les lancé la pregunta: *¿qué*

creéis que vamos a hacer ahora? Las hipótesis e intuiciones lanzadas por el alumnado, sirvieron como estrategia para disminuir la tensión de las situaciones previas. La elucubración duró un par de minutos, hasta que debido a su insistencia comencé a darles pistas. Cuando dieron con la respuesta, di paso a que ocupasen sus mesas de trabajo individual.

A la hora de explicar los criterios de realización y éxito, me serví de algunos alumnos/as que conocían el funcionamiento y ellos/as mismas se lo explicaron. Además, antes de comenzar definitivamente el Bingo, realizamos una prueba todos juntos. La euforia se hizo eco en las presencias de los niños/as, querían sacar una bola a toda costa; así que con el bombo de la mano fui pasando por los diferentes sitios, y cada uno/a de ellos/as extrajeron una bola. Finalmente, el aula sobrepasó los límites normales de energía al cantar bingo.

c) Análisis de lo ocurrido

La **decisión** de programar una dinámica que respondiese a las necesidades del aula supuso por mi parte, llevar a cabo un ejercicio de reflexión sobre cómo conectarlo a las demandas y características de los niños/as; por lo tanto, la **decisión** implementada fue pensada.

Por otro lado, si enfrento la planificación de la intervención con lo acontecido durante su desarrollo, he de decir que se cumplieron en gran medida los criterios de realización y éxito estipulados con anterioridad.

Asimismo, la **decisión** de que el alumnado participase durante el proceso se relaciona con acercarse al contenido a tratar, volcando activamente las capacidades de los niños/as y favoreciendo su desarrollo.

Para cerrar con lo aportado por el relato, quiero hacer alusión a que el contenido que aparece en la narración se vincula con el segundo área de experiencia curricular “conocimiento del entorno”; concretamente con el contenido conceptual *aproximación a la serie numérica mediante la adición de una unidad, expresión de forma oral y gráfica de la misma*, ubicado en el bloque 1 “medio físico: elementos, relaciones y medidas, apartado 1.1. “elementos y relaciones”.

5.3.3. Decisiones sobre la convivencia sana diluyendo situaciones de conflicto.

➤ **“Decisiones inesperadas para situaciones inesperadas”**

a) Ideas previas

La vida en la escuela provoca la aparición, en momentos puntuales, de situaciones inesperadas para el devenir planificado de la jornada escolar. En este sentido, estas situaciones pueden tener

diversa índole y aunque todas ellas son necesarias tratarlas con el alumnado, Sandra hay algunas que decide no pasar por nada del mundo, los conflictos entre iguales.

Grosso modo, cuando se produce alguna situación problemática (falta de respeto, tolerancia o compañerismo; agresiones físicas y verbales, etc.) la tutora de aula planifica el siguiente proceso con la intención de buscar el equilibrio:

- Otorgar la importancia necesaria al asunto y que el alumnado ajuste su escala de valores a la convivencia social establecida.
- Utilizar el diálogo como herramienta mediadora entre los alumnos/as envueltos en el conflicto, para satisfacer la necesidad de exponer razones y escuchar puntos de vista diferentes al suyo.
- Dependiendo la gravedad del conflicto realiza el proceso en el mismo momento con los niños/as o busca un momento de encuentro grupal en el aula.
- No juzgar los argumentos de ningún alumno/a por el comportamiento en situaciones anteriores.

b) Lo ocurrido

El día de hoy ha transcurrido a nivel formativo con normalidad, es decir, de acuerdo a las situaciones educativas planificadas por la maestra-tutora de aula. Cuando los alumnos/as han llegado al aula y se han puesto el babi, han realizado la asamblea con las rutinas habituales: responsable del día, día/mes/año, tiempo meteorológico, noticias y juegos con las palabras para trabajar la letra /j/.

A continuación, los niños/as han pasado a las mesas de trabajo individual en el que después de la explicación, se dispusieron a realizar la ficha correspondiente de manera autónoma. La maestra-tutora estaba situada en su mesa de trabajo por la que los niños/as pasaban cuando finalizaban la tarea. Posteriormente, la responsable del aula les puso una nueva actividad del cuaderno de matemáticas, que explicaba individualmente o en pequeños grupos, tras recibir la aprobación según los criterios de realización y éxito de la tarea anterior.

Después llevaron a cabo la siguiente situación educativa, los rincones, siguiendo las normas de funcionamiento y organización. En este momento, además de comprobar que la mayor parte del alumnado tiene interiorizado las finalidades de cada lugar-acción; pude percibir manifestaciones originales y propias de algunos de los niños/as.

Seguidamente, realizaron la situación de higiene y almuerzo; y el tan esperado recreo.

Hoy, a Sandra no la tocaba patio; sin embargo, al finalizar el tiempo de recreo las responsables le comunicaron una noticia, que por sus gestos faciales y reacción corporal no la gustó escuchar; en ese momento intuí que algo había pasado.

Declaraciones de las “profes” del patio sobre el conflicto:

Varios niños/as de la clase de Sandra han estado en el arenero (espacio prohibido); y que además, estaban tirando arena a un niño que estaba disgustado porque no le dejaban en paz.

Cuando estuvimos en el aula, después de un tiempo para satisfacer las necesidades fisiológicas, **Sandra buscó una situación de encuentro en la zona de la asamblea. Todos los niños/as se sentaron, y Sandra se dispuso a transmitirles una información que las “profes” del patio la habían contado. Antes de que continuase con su discurso, atisbé como algunos alumnos/as sabían de que estaba hablando.**

Sandra expuso la situación conflictiva al alumnado y respetando el turno de palabra cada alumno/a tuvo la oportunidad de explicar lo que vivió y vio. Durante el proceso Sandra adoptó el papel de mediadora.

Después del tiempo necesario para aclarar el problema y concienciar al alumnado por un lado, del necesario cumplimiento de las normas de funcionamiento de los espacios del patio al igual que ocurre en el aula; y las repercusiones negativas para el resto de alumnos/as del centro; y por otro lado, de la inadecuación del comportamiento para con los compañeros/as. A continuación, Sandra retomó las prácticas educativas planificadas para el resto de la jornada escolar a la que realizó modificaciones.

c) Análisis de lo ocurrido

En este relato, las **decisiones** asumidas por el responsable tienen matices diferenciadores que las clasifican en ambas tipologías, según Jackson (1968). En primer lugar, es una situación inesperada en la jornada por lo que la espontaneidad en la **decisión** de centrar la atención en lo ocurrido es evidente, interactiva. No obstante, el proceso de resolución de conflictos que llevó a cabo se ajusta a unos parámetros más o menos estables, por lo que también tiene un carácter preactiva.

Por otra parte, las situaciones donde la libertad se hace más palpable (p. ej.: cambiar de espacio), hace que la convivencia grupal se desestabilice y puedan tener lugar situaciones conflictivas entre ellos.

Asimismo, la **decisión** de parar el desarrollo habitual de la jornada cuando surgen situaciones problemáticas intragrupalas o entre individuos, es contemplar con detenimiento la convivencia. En este sentido, la escuela no debe ser ajena al tratamiento de estos hechos, pues es un lugar de encuentro y relación, idea que también anota el B.O.C.yL. en sus páginas. Por este motivo, considero que la comunidad educativa debe aunar fuerzas para que la convivencia escolar sea sana, destacando las reuniones de nivel y ciclo como espacios para abordar este aspecto.

Para finalizar, la legislación en materia educativa también se hace eco de lo expresado en el relato, y en sus páginas expone a través del contenido “*incorporación de pautas de comportamiento para unas relaciones sociales basadas en el afecto y respeto*”, la importancia que tiene el desarrollo de actitudes de convivencia y respeto por las características de sus compañeros/as.

➤ “El grupo somos todos/as”

a) Ideas previas

Hacer frente a las situaciones imprevistas ha sido una experiencia novedosa, pues toda preparación es poca en esos momentos; creo que nunca estaré lo suficientemente dispuesta a abordarla, pues cada conflicto es único e irrepetible y las medidas por tanto, también deben serlo.

Como ya he adelantado, la falta de experiencia me impide haber generado un antes propio; es decir, que al encontrarme inmersa en este tipo de circunstancias, utilizaré una propuesta parecida o similar a la de la tutora de aula, recogido en las ideas previas del relato anterior.

b) Lo ocurrido

La jornada escolar de hoy puede definirse con el calificativo transformador, pues gracias a una situación imprevisible se ha modificado mi perspectiva sobre la figura de tutora de aula. Asimismo, a lo largo de la mañana he estado como observadora y como maestra en prácticas.

La llegada al aula y las diversas situaciones educativas hasta el recreo han transcurrido según la planificación de la tutora. De manera especial, he percibido el distinto grado de predisposición e implicación en el alumnado, la diversidad está latente al ambiente de aula cada segundo.

Después del recreo y el tiempo habitual para la higiene, me encontraba delante del grupo aula anhelante de experiencias y aprendizajes. Situados en círculo he realizado una dinámica en la que el contenido musical que debía desarrollar (método) eran: los sonidos graves y agudos. A través del uso de la voz íbamos a identificar dicho contraste. Como recurso utilizamos la canción: “Somos los Indios Siux” relacionada con la temática del proyecto.

Seguidamente, nos pusimos de pie para realizar unos ejercicios de respiración y pruebas de sonorización grave y agudo con el fonema /a/. Para tomar una posición de semicírculo y hacerme ver por todo el alumnado para intensificar gestualmente los conceptos grave y agudo, nos dimos las manos.

En ese momento, uno de los niños se negó a dar la mano a una de sus compañeras. Esta simple acción desencadenó un desarrollo muy diferente al que tenía previsto. En este sentido, interrumpí el desarrollo de la actividad para acercarme al alumno en cuestión y conversar sobre el porqué. La curiosidad del resto de sus compañeros/as por conocer qué ocurría les hizo partícipes en el debate. Las apreciaciones de sus compañeros/as necesitaban también ser escuchadas y favorecieron una conversación comprensiva del ser humano.

Finalmente, el niño continuó en sus trece y Sandra intervino para retirarle de esa fase de la propuesta; reincorporándose al finalizar la canción en el mismo sitio en el que estaba antes.

c) Análisis de lo ocurrido

La **decisión** expuesta en las líneas anteriores, responde a una tipología similar a la recogida en el relato de la responsable de aula. Por esta razón, puede clasificarse en ambas corrientes deliberada y espontánea.

Asimismo, y como deja entrever la historia escolar, las situaciones conflictivas que aparecen de manera imprevista provocan la toma de **decisiones** menos deliberadas, pero no por ello dejan de tener un carácter práctico, vinculado directamente con la vida diaria del aula. Además, este tipo de **decisiones** están directamente relacionadas con la educación en valores o moral, que fundamentan los criterios de comportamiento básicos para un estado de bienestar personal y social.

Para finalizar con este análisis del relato, en la planificación se pone en marcha un proceso para resolver conflictos, que se desarrolla con cierta reticencia por parte de los alumnos implicados directamente. Esta situación me lleva a actuar como mediadora, pero tiene que terminar entrando Sandra para resolver por completo el hecho conflictivo. Considero que la necesidad de la figura de la tutora como autoridad, tiene que ver con que soy un agente externo que hace poco que ha llegado; y por tanto, no pertenezco con tanta claridad al ambiente del grupo.

6. APRENDIZAJES OBTENIDOS

La comunión entre la labor realizada en la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, en general, y el análisis de lo ocurrido en los relatos de experiencias escolares, en particular; me otorgan la capacidad de exponer en este epígrafe, un conjunto de aprendizajes obtenidos, que versan en torno a las **decisiones** docentes en la adquisición de normativa, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia de aula diluyendo los conflictos, todos ellos, núcleos de preocupación sobre los que he centrado la labor de estudio.

De forma global, he percibido que los docentes en el aula **deciden** constantemente durante el quehacer educativo, puesto que el ámbito escolar no es un proceso azaroso. A este respecto, las **decisiones** que se toman siempre tienen un alto porcentaje de planificación, son **decisiones** pensadas, meditadas, que buscan acercar al alumnado a algo concreto, por ejemplo: a la adquisición de normativa, a la adquisición de aprendizajes, procedimientos y actitudes, y a un ambiente de convivencia tratando de diluir situaciones de conflicto. Sin embargo, hay situaciones en el fluir de la jornada que no se esperan, sobre las que hay que tomar una **decisión** con un tinte más espontáneo, pero tiene detrás toda una serie de conocimientos previos y saberes docentes planificados, que entran en juego para alcanzar la finalidad educativa.

*Las **decisiones** en torno a la adquisición de normativa* en el alumnado, suponen la materialización de un pacto entre los alumnos/as y la maestro/a-tutor/a del aula, por lo tanto, la **decisión** de hacer partícipes a los niños/as durante dicho proceso es fundamental para que posteriormente se puedan implementar de manera autónoma y consciente.

Asimismo, hacer norma es establecer pautas de regulación y de estructuras de funcionamiento; tanto de las propias tareas como de los espacios y materiales donde y con que se desarrollan las mismas. De este modo, la normativa debe variar adaptándose a la situación educativa en cuestión, con la intención de alcanzar la finalidad específica que se contempla en cada una de ellas.

Por otra parte, clarificar o recordar las normas de funcionamiento antes de comenzar la actividad; utilizar como ejemplo de intervención a los alumnos/as que se adecúan a los criterios de realización y éxito; e incluir dispositivos materiales reguladores, se erigen como estrategias capaces de reconducir el desarrollo de las propuestas educativas en un aula de infantil.

Además, también me gustaría mencionar, la diferencia entre el rol de observadora y el de maestra novel, pues me ha hecho darme cuenta, y por tanto, reafirmarme en la importancia de

ser un proceso conjunto, porque el esfuerzo que el alumnado debe asumir para ajustarse a unos criterios de actuación, repercute en el discurrir de las tareas educativas.

Por otra parte, *las **decisiones** en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, ponen de manifiesto la importancia de adecuarse a unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación, que se trasladarán al alumnado como el desarrollo de capacidades y la construcción de aprendizajes al realizar las tareas previstas. En este sentido, a lo largo del proceso es una buena **decisión** escuchar y atender a las manifestaciones, intereses y preocupaciones del grupo aula, porque te ofrecerán: nuevas posibilidades de acción, puntos de motivación, etc. Todo ello, para aproximarse a lo abstracto partiendo de lo concreto.

La planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje hace que las **decisiones** que se tomen durante su desarrollo tiendan a delimitar las propuestas educativas. Este hecho, no significa que se produzcan lagunas y se abandonen campos de actuación, sino que va en favor de la evolución procesual del trabajo en el proyecto de aula.

No obstante, contrastando lo observado en la maestra y lo vivido como responsable de aula, me ratifico en la necesidad de tener un bagaje previo con el alumnado constante y cimentado, para favorecer la adecuación de los aprendizajes a las características evolutivas y de desarrollo, tanto del grupo en su globalidad; como de cada miembro individual.

Por último, en cuanto a *las **decisiones** sobre la convivencia sana tratando de diluir situaciones de conflicto*, deben instaurarse una serie de pautas de comportamiento con un carácter afectivo y de respeto, que busquen la educación en las relaciones sociales y la sociabilidad. El aula y el centro escolar, a un nivel de organización superior, acoge a seres sociales en los distintos espacios que la componen; donde los niños/as deben compartir experiencias, inquietudes personales y exigencias educativas.

De este modo, es inevitable que se produzcan situaciones donde los intereses de algunos niños/as se enfrenten a los de otros/as, y por ende, den como resultado pugnas. En estos casos, la **decisión** de detener la vida normal de aula y escuela es adecuada, pues se desarrollan actitudes de convivencia a través de la resolución de conflictos.

La labor de toda la comunidad educativa es fundamental para abrir vías comunes ante la falta de tolerancia y respeto; situaciones que un Maestro/a de Educación Infantil no puede pasar por alto bajo ninguna circunstancia. En este sentido, las **decisiones** conjuntas del profesorado de nivel y ciclo amplifican el poder de la escuela para trabajar la convivencia; y otorgan a esas situaciones “inesperadas” un halo de normalidad, que sin ninguna duda repercuten favorablemente en su solvencia. Por su parte, es fundamental **decidir** que el alumnado se haga

consciente a través de la exposición y confrontación de declaraciones, pues será la manera en la que se interioricen los comportamientos aceptados o no a nivel social.

Asimismo, haber tenido la oportunidad de vivenciar en primera persona este tipo de realidades, me ha hecho reflexionar sobre el grado de pertenencia al grupo. Cuando formas parte real de un colectivo afrontas y **decides** con mayor aplomo, pues en tu presencia impera la seguridad, que también se traslada a esa situación de estrés y colapso.

Para finalizar este apartado, me gustaría hacer referencia a que los aprendizajes expuestos con anterioridad, son una pequeña muestra de la infinidad de **decisiones** que se pueden tomar ante diferentes temas.

7. CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN.

Las evidencias teóricas, las metas propuestas, los aprendizajes obtenidos; mencionados a lo largo de las páginas anteriores, desembocan en este epígrafe con la finalidad de concretar y sintetizar las manifestaciones más relevantes en torno a las **decisiones** que adopta un docente de Educación Infantil. De este modo, con lo que a continuación aparezca recogido, pretendo valorar principalmente el grado de consecución de la labor realizada con este Trabajo de Fin de Grado.

De acuerdo a lo planteado en mi primer objetivo general, *“hacer de las **decisiones** que adopta un maestro/a un campo de estudio”* a estas alturas puedo concluir que es un terreno tan inmediato y absorbente en el trabajo de las maestras que la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, ha significado el comienzo, abrir la puerta de una consideración del mundo educativo de la que todavía queda mucho por descubrir y seguir estudiando. Sin embargo, a un nivel más íntimo y personal se erige como una fuente de abastecimiento a la que recurrir en un futuro profesional, para seguir dotando de significado la figura de los docentes respecto a las **decisiones** que toman en la labor educativa. Antes hacer referencia a los tres campos de estudio.

*“Reconocer el porqué de las **decisiones** adoptadas”*. Para poder aproximarme con cierto rigor a este objetivo general, en la fundamentación teórica enumeré y ahondé en diferentes aspectos que contaminan las **decisiones** de los maestros/as; como son: la literatura especializada en E.I. y la formación inicial del profesorado. Posteriormente, esta información he podido contrastarla con

lo vivenciado en el periodo de prácticas y me han permitido acercarme a la raíz que fundamenta las **decisiones**; aunque no deja de ser una visión parcial, lo recogido en un único estudio; es decir, algo no del todo representativo.

Para abordar el grado de consecución de los siguientes objetivos específicos, en el proceso de construcción del TFG tuve que concretar mi campo de estudio en tres temas distintos (la adquisición de normativas; los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana tratando de diluir situaciones de conflicto). Esto me ha permitido delimitar las posibilidades de estudio y extraer aprendizajes más determinados.

En relación con el propósito, *“Establecer un “protocolo” que permita analizar con la intención de reconducir las **decisiones** que rigen la vida escolar en torno a la normativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana resolviendo situaciones conflictivas”* he podido contrastar las **decisiones** tomadas en las diferentes experiencias narradas con la ideas previas de la propia historia, y con el marco teórico elaborado. Todo ello, me pone en disposición de concluir que las prácticas educativas parten de la planificación y es a través de la reflexión en y sobre la acción donde se perciben puntos de recurrencia a la hora encaminar las **decisiones**, principalmente al perder la conexión con la programación o saberes previos.

*“Identificar y valorar las **decisiones** más frecuentes de una Maestra de Educación Infantil sobre la normativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana resolviendo situaciones conflictivas”*. Hacer referencia al alcance de este objetivo supone partir del carácter continuo de las **decisiones** en el quehacer docente; es decir, en el aula se opta no solo al avanzar la jornada escolar; sino al formar parte de un contexto concreto. Por esta razón puedo decir, que las decisiones más frecuentes de los docentes hacen referencia a las estrategias de intervención; las estructuras de funcionamiento y regulación; la creación de un ambiente colectivo que permita el desarrollo de capacidades; y la adecuación a las legislaciones en materia educativa.

La última finalidad, *“Señalar y explicar las **decisiones** más relevantes en el trabajo de una Maestra de Educación Infantil sobre la normativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia sana resolviendo situaciones conflictivas”* Las **decisiones** pueden ser diversa y variadas, por esto he analizado situaciones micro, para intentar identificar las decisiones más influyentes dentro de la labor docente; lo que me ha llevado a determinar que no hay una **decisión** más importante que otra; pues todas, bien de una manera más transversal; bien con un carácter más tangencial revocan en el devenir docente donde en última instancia se busca que el alumnado sepa ser, estar, saber y hacer en el aula.

Antes de dar por finalizado el documento y teniendo en cuenta lo recogido con anterioridad, este proceso debe ser entendido como el comienzo del camino, más que la llegada a un destino definitivo y unívoco. Por esta razón, tengo la posibilidad de generar las siguientes líneas de investigaciones que me alienten a continuar con los descubrimientos que este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto para mi formación; y de esta manera alcanzar con más éxito la necesidad de estar y ser en un aula de infantil con consciencia.

- Con la intención de generar mayor representatividad en los resultados obtenidos podría llevarse a cabo el mismo proceso de investigación en una realidad escolar diferente; y tener la oportunidad de realizar un estudio comparativo con este trabajo.
- La construcción de un proceso de indagación centrado en el análisis de unos núcleos de preocupación docente diferentes a los aquí recogidos; como por ejemplo: las **decisiones** que adopta un maestro/a de Educación Infantil en torno a la adquisición de autonomía; o sobre la diversidad en los ritmos de aprendizaje y desarrollo en el alumnado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancheta Arrabal, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 219-251. Recuperado de: <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwj4uPanjuzGAhUJXRQKHcH9BjI&url=http%3A%2F%2Fwww.sc.edu.es%2Fsfwseec%2Frec%2Frec13%2Frec1309.pdf&ei=4CuuVfjIC4m6UcH7m5AD&usg=AFQjCNGjfr4GjPE4uYbLqlkgI1tk-ETYMQ&sig2=3S2yXZhbMR7KfNVHyxnRAg&bvm=bv.98197061,d.d24&cad=rjt>
- Barila, M. I. y Cuevas, V. (2007). El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. *Praxis educativa*, 11, 38-47. Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwisyZyghuzGAhVlPhQKHb7wAbY&url=http%3A%2F%2Fwww.biblioteca.unlpam.edu.ar%2Fpubpdf%2Fpraxis%2Fn11a04barila.pdf&ei=bCOuVazjIc8UL7hh7AL&usg=AFQjCNGreLbfGx5ZVGuwyoOlf0sSLpg2Gg&sig2=cu_c1NwL2qBuB-0Md3ffAA&bvm=bv.98197061,d.d24&cad=rjt
- Campo, V. y Moya, R. (2011). La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/cpmr.htm>
- Coll Salvador, C. (1986). Los niveles de concreción en el diseño curricular. *Cuadernos de pedagogía*, (139), 24-30.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50 (2), 77-95. Recuperado de: <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwiVuqbdgOzGAhXCuRQKHXRVDVQ&url=http%3A%2F%2Fwww.perspectivaeducacional.cl%2Findex.php%2Fpeducacional%2Farticle%2FviewFile%2F41%2F21&ei=oh2uVZXhAcLzUvWitaAF&usg=AFQjCNFSPVU8IJLWn6vdaBybj9xkPDhwVw&sig2=xbhJdIwRmh8t-52ieLhSjA&bvm=bv.98197061,d.d24&cad=rjt>
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 2 de enero de 2008, núm. 1, pp. 6-16.

- Domingo, A. (2010). *La práctica reflexiva en el practicum de los estudios de magisterio de la UIC*. En O. Esteve, K. Milief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (171-196). Barcelona: Octaedro.
- Fernández, I. (1999). *Modelo de intervención*. En I. Fernández, *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (75-84). Madrid: Narcea.
- Fernández, J. A., González, M. A., Requena, M. A. y Sainz, P. (2003). *El currículo de Educación Infantil*. En J. A. Fernández, M. A. González, M. A. Requena y P. Sainz, *Didáctica de la Educación Infantil* (82-97). Madrid: Editex.
- Jackson, Ph. W. (1996). *La vida en las aulas* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwiYgcffh-zGAhXFcRQKHyr2DrE&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F306756.pdf&ei=_SSuVdiOMcXjUYTtuYgL&usg=AFQjCNH76tmOyletR6F3POvKZmxcXwxkaw&sig2=AHdn7iTsd_V0-URQSt14mQ&bvm=bv.98197061,d.d24&cad=rjt
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcelo García, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (2), 99-110. Recuperado de: <http://dialognet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335076>
- Marcelo García, M. (1986). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza y teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (4), 31-48. Recuperado de: <http://dialognet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95626>
- Medina, A. y Salvador, F. (2002). *El diseño didáctico: objetivos y fines*. En A. Medina y F. Salvador, *Didáctica general* (103-128). Madrid: Prentice Hall.

Muñoz Díaz, M. J. (2010). Resolución pacífica de conflictos en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (37). Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwiWw-Kgi-zGAhVBsBQKHZN-CLA&url=http%3A%2F%2Fwww.csi-csif.es%2Fandalucia%2Fmodules%2Fmod_ense%2Frevista%2Fpdf%2FNumero_37%2FMARIA_JOSE_MUNOZ_2.pdf&ei=qyiuVdbBNcHgUpP9oYAL&usg=AFQjCNEpYckk89gZ1IVFBjTY3w5kxMVqZA&sig2=RgcPvfjGUACICgSqANU8vw&bvm=bv.98197061,d.d24&cad=rjt

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53735-53738.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª Ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=decision>

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048.

Tejada, J. (2011). *¿Qué son la didáctica y la teoría de teoría del currículum?* En I. Cantón y M. Pino (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (19-39). Madrid: Alianza.

Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Ámbito de actuación 3. Normas de comportamiento en el aula*. En J. C. Torrego y J. M. Moreno, *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia* (101-120). Madrid: Alianza.

Touriñán, J. M. y Rodríguez A. (1993). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la educación*, 5, 33-58. Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC4QFjACahUKEwjotfLkguzGAhUGvBQKHcW7AnQ&url=http%3A%2F%2Fgredos.usal.es%2Fjspui%2Fbitstream%2F10366%2F71734%2F1%2FConocimiento_de_la_educacion%2C_decisiones.pdf&ei=yh-uVeioMob4UsX3iqAH&usg=AFQjCNHC5TRg8PF_MrxGF5z4hnDSM90vUg&sig2=Zqxh7e8771I5sECFol8fkQ&bvm=bv.98197061,d.d24&cad=rjt

Vaello Orts, J. (2003). Resolución de conflictos en el aula. Madrid: Santillana.

Viñas, J. (2007). *Conflictos en centros educativos cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Grao.

Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Los contenidos*. En M. A. Zabalza Beraza, *Diseño y desarrollo curricular*. (121-148). Madrid: Narcea.